Competenţe specifice acumulate

Competenţe profesionale

- Evaluarea proceselor de învăţare, a rezultatelor şi a progresului înregistrat de preşcolari / şcolarii mici
- Identificarea şi aplicarea principiilor, rolurilor, funcţiilor şi scopurilor evaluării, precum şi a metodelor şi instrumentelor de evaluare potrivite cu stadiul de dezvoltare psihică, fizică, intelectuală şi afectivă a preşcolarilor/şcolarilor mici.
- Sesizarea dificultăţilor în adaptare/învăţare întâmpinate de preşcolari/şcolarii mici şi acordarea asistenţei necesare pentru depăşirea lor şi obţinerea progresului în învăţare.
- Utilizarea informaţiilor obţinute din evaluări pentru o autoanaliză critică a propriei activităţi şi identificarea unor soluţii optime pentru ameliorarea acesteia.
- Abordarea managerială a grupului de preşcolari / şcolari mici, a procesului de învăţământ şi a activităţilor de învăţare/integrare socială specifice vârstei grupului ţintă
- Identificarea diverselor tipuri de resurse educaţionale necesare în diferite contexte specifice învăţământului preşcolar/primar.
- Utilizarea unor strategii specifice învăţământului preşcolar/primar în scopul diferenţierii şi individualizării demersurilor didactice şi adaptării metodelor la nivelul grupului/copilului/şcolarului mic.

Competenţe transversale

- Aplicarea principiilor şi a normelor de deontologie profesională, fundamentate pe opţiuni valorice explicite, specifice specialistului în ştiinţele educaţiei

Obiectivele disciplinei

Obiectivul general

- Cunoaşterea principalelor teorii si caracteristici de vârsta, aplicarea cunoştinţelor, sintetizarea şi expunerea conţinutului unui material de specialitate

Obiectivele specifice

La finalizarea cu succes a acestei discipline, studenţii vor fi capabili să:

- Explice temele şi conceptele fundamentale ale disciplinei
- Descrie principalele teorii ale dezvoltării
- Utilizeze cunoştinţele principalelor aspecte ale dezvoltării la diferite vârste
- Analizeze comportamentele şi aspectele dezvoltării specifice pentru anumite vârste
- Aplice cunoştinţele teoretice dobândite

Structura cursului

Unităţile de învăţare şi timpul mediu necesar pentru parcurgerea fiecărei unităţi:

- Concepte fundamentale ale dezvoltării. Clasificarea teoriilor dezvoltării (3 ore)
- Freud şi Erickson (3 ore)
- Wallon şi Kohlberg (3 ore)
- Piaget (3 ore)
- Vîgotski (2 ore)
- Dezvoltarea prenatală şi nou născutul (3 ore)
- Copilăria mica (3 ore)
- Dezvoltarea cognitiva la vârsta preşcolară şi şcolară(3 ore)
- Dezvoltarea personalităţii la vârsta preşcolară şi şcolară (3 ore)
- Dezvoltarea relaţiilor sociale la vârsta preşcolară şi şcolară (2 ore)

Tipurile de activităţi care facilitează parcurgerea unităţilor de învăţare inserate în curs:

- teste de autoevaluare pentru fiecare unitate de învăţare şi răspunsuri
- aplicaţii
- întrebări
- teme de reflecţie

Instrucţiuni privind parcurgerea cursului: *Vă recomandăm să parcurgeți unitățile de învățare în ordinea indicată în suportul de curs. Fiecare unitate de învățare include aplicații, întrebări, teme de reflecție și teste de autoevaluare care au ca scop facilitarea procesului de învățare. Deși nu sunt obligatorii, acestea susțin parcurgerea structurată, gradată și temeinică a conținuturilor disciplinei. Temele de control obligatorii sunt semnalate și în unitățile de învățare corespunzătoare. Vă sugerăm să rezolvați fiecare sarcină de lucru pe măsură ce parcurgeți unitatea de învățare corespunzătoare.*

Evaluare

Tip activitate	Criterii de evaluare	Metode de evaluare	Pondere în nota finală (%)
LP (AT)	Cunoaşterea şi înţelegerea conţinutului	Test de verificare cu răspunsuri multiple	-
TC (TC)	Corectitudinea teoretică, profunzimea analitică şi aplicarea cunoştinţelor	Analiza calitativa a răspunsurilor	30%
Evaluare finală	Aplicarea cunoştinţelor	Test docimologic	70%

Standard minim de performanţă

- Cunoaşterea principalelor teorii si caracteristici de vârsta si aplicarea cunoştinţelor
- Sintetizarea şi expunerea conţinutului unui material de specialitate
- Determinarea nivelului de dezvoltare specific fiecărei vârste elaborarea unor modalităţi de intervenţie educaţionale specifice
- Evidenţierea a cel puţin 2 situaţii concrete, din activitatea proprie, în se pot aplica cunoştinţele dobândite

Teme de control (obligatorii)

Tema 1. Comparaţi teoriile învăţării (condiţionare clasică, operantă şi învăţarea socială) cu cele psihodinamice (Freud şi Erickson). Găsiţi cel puţin 3 criterii de comparaţie şi menţionaţi asemănările şi deosebirile.(2-3 pagini, 4 ore). Termen 13 aprilie 2014

Tema 2. Explicaţi comparativ rolul cadrului social în teoriile lui Erickson, Wallon şi Vîgotski şi exemplificaţi cum se produc schimbările la nivelul achiziţiei limbajului verbal din perspectiva celor 3 teoreticieni. (1-2 pagini, 4 ore). Termen 4 mai 2014

Tema 3. Găsiţi şi descrieţi, utilizând resursele electronice (Internet), 2-3 dileme (morale, sociale) şi menţionaţi ce răspuns ar da la aceste dileme un preadolescent (12-14 ani). (3-4 pagini, 4 ore). Termen 11 mai 2014

Tema 4. Menţionaţi, pentru primii doi ani de viaţă ai unui copil, care sunt aspectele dezvoltării pe care un părinte trebuie să le aibă în vedere (utilizaţi informaţii privind perioadele critice şi sensibile şi orarul maturării, aspecte ale dezvoltării cognitive, afective şi sociale). (3-4 pagini, 4 ore). Termen 18 mai 2014

Tema 5. Ce tipuri de activităţi (2 pentru fiecare abilitate) puteţi face cu un elev în şcoala primară care să îl ajute să dezvolte logica inductivă, abilităţile de clasificare, şi să crească stima de sine. (3-4 pagini, 4 ore). Termen 25 mai 2014

Unitatea de învățare 1.
CONCEPTE FUNDAMENTALE ALE DEZVOLTĂRII. CLASIFICAREA TEORIILOR DEZVOLTĂRII

CONCEPTUL DE DEZVOLTARE

Psihologia dezvoltării a apărut recent ca o ramură separată a psihologiei generale. La fel ca şi despre psihologia însăşi, se poate spune că ea are o istorie lungă dar un trecut scurt. Psihologia generală a apărut în Germania sfârşitului secolului XIX, având drept scop studiul comportamentul normal – în principal al adulţilor – descoperind ce procese mintale însoţesc sau determină comportamentul.

În decursul primelor decenii ale secolului nostru, psihologia şi-a lărgit scopurile, metodele şi tehnicile. Pe măsură ce psihologii au început să investigheze alte aspecte ale comportamentului uman şi animal, cantitatea şi diversitatea informaţiilor a crescut, împreună cu dezvoltarea unor noi metode de cercetare. Specializarea a devenit inevitabilă iar câmpul psihologiei a fost finalmente divizat în diverse ramuri. Unele dintre primele care s-au separat au fost psihofiziologia, psihologia clinică, psihologia experimentală, psihologia socială, şi psihologia copilului. Altele sunt mai recente.

Psihologia dezvoltării îşi are originea în domeniul psihologiei copilului, incluzând însă materiale şi din alte ramuri.

Pe măsură ce informaţiile despre dezvoltarea copiilor s-au adunat, alţi cercetători s-au interesat de anii târzii ai vieţii. Descoperirea faptului că dezvoltarea continuă şi după 18-21 de ani, precum şi creşterea populaţiei de peste 65 de ani a dus la crearea unor centre pentru studiul efectelor îmbătrânirii şi a problemelor de dezvoltare întâlnite de bătrâni. Astfel, Bernice Neugarten a condus un studiu pe adulţi vârstnici, studiu care a urmărit peste 2000 de adulţi începând din anii 1950. Cercetarea ei a ajutat la detronarea stereotipului bătrânului nefericit care îşi aşteaptă moartea într-un balansoar.

Astăzi, psihologia dezvoltării seamănă foarte mult cu psihologia generală anterior separării în ramuri. Ea acoperă aspecte motivaţionale, intelectuale şi neuropsihologice, folosind metode variate pentru a le studia.

Au apărut noi domenii ale cunoaşterii, dând o nouă imagine psihologiei dezvoltării şi lărgindu-i baza. În ultimii ani a avut loc o anumită schimbare de optică. Astfel accentul nu mai este pus pe ceea ce fac oamenii la o anumită vârstă ci mai mult pe modul în care circumstanţele afectează ceea ce ei fac şi ce fel de ordine urmează dezvoltarea. Odată cu acestea a apărut un interes mai mare privind aspectele intelectuale ale dezvoltării şi o mai mare valorizare a diferenţelor între indivizi.

TEMĂ DE REFLECŢIE

De ce este necesară psihologia dezvoltării/vârstelor? În ce domenii pot fi aplicate aceste cunoştinţe?

STUDIUL PSIHOLOGIEI DEZVOLTĂRII

Psihologia dezvoltării urmăreşte să descrie şi să explice multidisciplinar modul în care variază comportamentul uman de-a lungul existenţei şi primul pas în acest sens trebuie să fie constituit de o descriere precisă şi detaliată a acestor schimbări. Al doilea pas (sau serie de paşi) se referă la explicarea schimbărilor observate.

Un comportament este un act observabil care poate fi descris şi măsurat în mod fidel. Fidelitatea se referă la faptul că doi sau mai mulţi cercetători puşi în faţa aceleiaşi situaţii ajung la acelaşi rezultat. Comportamentele pot fi măsurate în mai multe moduri, unele prin simpla observare iar

altele prin metode foarte diverse cum ar fi înregistrarea bătăilor inimii, chestionare, sau înregistrări video ale interacţiunilor copiilor. Psihologia dezvoltării nu alege la întâmplare comportamentele pe care le observă şi nici nu încearcă să observe toate comportamentele umane posibile întrucât aceasta ar fi o sarcină imposibilă. Ea îşi alege pentru studiu acele comportamente care au o importanţă teoretică sau practică.

Utilitatea teoriilor

Pentru a explica de ce şi cum se produc comportamentele, psihologii au elaborat seturi de afirmaţii legate între ele din punct de vedere logic numite teorii. O afirmaţie teoretică este de obicei abstractă şi nu se referă direct la fapte observabile. De exemplu, teoria dezvoltării psihosociale a lui Erik Erickson (1963) afirmă că la vârsta de circa 2 - 4 ani copilul trebuie să-şi dezvolte autonomia, o stare de auto-control şi auto-determinare. Autonomia nu poate fi observată în mod direct, dar dacă Erickson are dreptate în legătură cu nevoia copilului de a-şi conduce propriul comportament, ar trebui să putem observa dovezi comportamentale ca de exemplu răspunsul "Nu" dat la cererile părinţilor la circa 2 ani, răspunsul verbal "fac eu" la ofertele de ajutor, şi aşa mai departe. Afirmaţia teoretică a lui Erickson despre autonomie prezice astfel de comportamente.

Teoriile trebuie să conducă la ipoteze verificabile referitoare la comportamentul observabil. Dacă afirmaţiile unei teorii prezic o mare parte din comportamentul uman, atunci putem spune că această teorie reprezintă o explicaţie utilă a dezvoltării umane. Până acum însă, nici o teorie nu a explicat satisfăcător toate aspectele dezvoltării umane. Mai mult chiar, teoriile au tendinţa de a fi restrânse la anumite segmente ale dezvoltării, cum ar fi comportamentul social, dezvoltarea intelectuală sau achiziţia limbajului.

La fel ca şi restul psihologiei, psihologia dezvoltării utilizează metode şi procedee ştiinţifice pentru a studia comportamentul uman. Cercetătorii pun accentul pe verificarea ipotezelor derivate din teorii, folosind metode care să poată fi descrise astfel încât alţi cercetători să le poată utiliza. Dacă studiile sunt utile, ele trebuie să conducă la rezultate pe care alţii le pot repeta sau confirma. Oricât de atractivi ar fi copiii şi adolescenţii, o descriere anecdotică a acţiunilor lor nu le poate explica în mod adecvat comportamentul.

Predicţia şi explicaţia sunt două dintre scopurile importante ale psihologiei. Un alt scop este controlul. De exemplu, controlul comportamentului prin recompensă şi pedeapsă are o importanţă teoretică pentru psihologi şi una practică pentru părinţi, profesori şi alţi adulţi responsabil de creşterea copiilor.

Întrucât psihologia dezvoltării se interesează de dezvoltare pe toată durata vieţii, informaţiile privind schimbările comportamentale în toate perioadele sunt importante. Totuşi, cercetătorii au colectat în general, mai multe informaţii despre copiii de vârstă şcolară şi nou născuţi, şi mai puţine informaţii despre preşcolari şi adulţi. Aceasta s-a întâmplat din cauza dificultăţii de a organiza experimente atunci când subiecţii sunt împrăştiaţi geografic şi trăiesc în condiţii variate, întrucât în maternităţi şi şcoli pot fi găsiţi copii de vârste similare împreună, ele oferă un cadru excelent pentru investigaţii. Există însă şi alte motive. De exemplu, în primii ani de viaţă dezvoltarea este rapidă, iar schimbările pot fi măsurate într-o perioadă scurtă de timp. La vârsta adultă schimbările sunt lente şi adesea dificil de măsurat. Teoriile urmăresc de asemeni să ghideze cercetările, iar multe teorii ale dezvoltări se referă la evoluţia până la adolescenţă, fără a mai acorda atenţie fazelor adulte.

ÎNTREBARE

Care dintre scopurile teoriilor dezvoltării urmăreşte eliminarea efectelor variabilelor necontrolate (parazite)?

Contribuţii ale altor discipline

Mai multe alte domenii ştiinţifice sunt de asemenea interesate de dezvoltarea umană: biologia, sociologia şi antropologia. Psihologii din domeniul dezvoltării depind de informaţiile despre istoria biologică a individului, despre organizarea socială şi alte influenţe culturale, informaţii provenite din aceste alte discipline. Ei necesită astfel de informaţii pentru a explica unele comportamente, psihologii văzând persoana în dezvoltare ca un sistem în schimbare care integrează factori biologici şi experienţe individuale. Tipurile de experienţe pe care un om le are depind în mare măsură de tipul de familie sau societate în care trăieşte (de exemplu, câţi fraţi sau surori are, cât de severi sunt părinţii, ce tipuri de instituţii există) şi de valorile culturale care disting binele de rău, corect de incorect. Ceea ce învăţăm într-un context socio-cultural depinde atât de disponibilitatea noastră de a învăţa cât şi de disponibilitatea materialelor şi ideilor ce trebuiesc învăţate. In cazul copiilor, nivelul de maturizare are o influenţă profundă asupra a ceea ce ei selectează din lumea înconjurătoare; mediul unui copil stabileşte ce anume îi este acestuia disponibil.

Să luăm ca exemplu limbajul. Abilitatea de a învăţa limbajul este caracteristică a umanităţii. Toţi membrii normali ai speciei învaţă să vorbească. Cercetătorii din domeniul dezvoltării ştiu însă că un copil nu poate învăţa limbajul până când nu atinge un anumit nivel de dezvoltare neurologică (Lenneberg, 1967). Un bebeluş nu vorbeşte în fraze, în acelaşi timp, un copil care trăieşte într-un mediu nestimulativ, începe să vorbească mai târziu decât unul crescut într-un mediu stimulativ, în primul caz, copilul nu este gata din punct de vedere biologic să vorbească; în al doilea, lumea înconjurătoare nu-i oferă modele de vorbire adecvate. Timpul şi viteza cu care se dezvoltă limbajul la un anumit copil sunt rezultatul atât al nivelului său de maturizare biologică, dar şi al experienţei sale anterioare în materie de vocalize, de ascultare a limbajului, de recompense pentru folosirea limbajului. Limba pe care un copil o va vorbi în mod fluent va fi cea a propriului său grup.

Evoluţioniştii au oferit date pline de semnificaţii privind istoria evoluţiei omenirii, care au pregătit terenul pentru înţelegerea dezvoltării individuale. La urma urmei, copii se transformă În adulţi umani şi nu în cimpanzei. Toţi copiii se aseamănă mai mult unul cu altul decât se aseamănă un copil cu un pui al altei specii, în ciuda diferenţelor individuale, fiinţele umane au numeroase lucruri în comun.

Biologii şi embriologii au oferit descrieri detaliate privind dezvoltarea embrionului, ce pot servi ca un model pentru înţelegerea întregii dezvoltări, întrepătrunderea complexă a influenţelor genetice şi ue mediu în decursul vieţii intrauterine, de la nivelul unicelular până la cel de organism întreg i-au făcut pe psihologi să-şi dea seama de importanţa ambelor categorii de influenţe asupra dezvoltării comportamentului.

Sociologii şi antropologii culturali au pus accentul pe importanţa înţelegerii dezvoltării într-un anumit context sociocultural. Un copil este întotdeauna un membru al unui grup uman: familie, vecinătate, o clasă şcolară, ş.a.m.d. O mare parte dintre comportamentele copiilor sunt influenţate de acest cadru, atât de circumstanţele imediate cât şi de faptul de a fi membri ai unor grupuri diferite. După cum am arătat în perspectiva istorică, modul în care o cultură interpretează dezvoltarea poate avea influenţe profunde asupra aşteptărilor pe care ceilalţi le au despre comportamentul unei persoane în diferite momente.

TEMĂ DE REFLECŢIE

De ce este important sa avem puncte de vedere interdisciplinare?

CONTINUITATE ŞI SCHIMBARE

Pentru a putea înţelege dezvoltarea umană, trebuiesc studiate în acelaşi timp *schimbările* şi *continuităţile* care se manifestă de la naştere la moarte. Trebuie, de asemenea, cunoscute originile modelelor de dezvoltare, fie ele individuale sau comune. Această discuţie se articulează în general în

jurul dihotomiei între biologic / mediu sau natură / cultură, deşi se ştie astăzi că atât natura cât şi cultura intervin în aproape toate procesele de dezvoltare pe care le putem observa. Persoanele vârstnice suferă o încetinire a proceselor cognitive datorită unor schimbări biologice la nivelul sistemului nervos, dar poate şi din cauza lipsei exersării. Probabil că ambii factori intervin în doze diferite la fiecare individ. Deşi toată lumea suferă un declin fiziologic natural la o anumită vârstă, este posibil ca adulţii care au rămas activi să fie mai puţin afectaţi decât ceilalţi.

Se pare că factorul cel mai important în determinarea schimbărilor legate de vârstă este un proces biologic fundamental, comun tuturor fiinţelor umane. Bebeluşul care începe să meargă, adolescenta la pubertate, vârstnicul a cărui piele capătă din ce în ce mai multe riduri sunt tot atâtea exemple ale unui proces care pare să urmeze un plan înscris în corpul uman, probabil chiar la nivelul codului genetic. Pentru a descrie acest tip de schimbări se utilizează în general termenul de **maturare**. Arnold Gesell, cel care a elaborat acest concept în 1925, defineşte maturarea drept *un proces secvenţial de schimbări programate genetic*. Modificările fizice, schimbările hormonale la pubertate, schimbările musculare şi osoase, ale circulaţiei sangvine la vârsta adultă avansată par a fi reglate astfel, ca şi cum un **ceas biologic** ar marca timpul în fundal.

Trebuie semnalat faptul că termenul *maturare* nu este sinonim cu cel de *creştere*, deşi cele două expresii sunt utilizate uneori una în locul celeilalte. *Creşterea* defineşte o schimbare cantitativă gradată, de exemplu a taliei. Când vorbim despre creştere, ne referim de exemplu la îmbogăţirea vocabularului unui copil sau la transformările sale corporale. Ori, aceste schimbări cantitative nu sunt neapărat atribuibile maturării. Un copil poate creşte în talie pentru că are o alimentaţie mai bună, ceea ce constituie un efect al mediului, sau datorită unei dezvoltări osoase şi musculare, ce ţine probabil de maturare. Altfel spus, creşterea se referă la o *descriere* a schimbărilor în timp ce maturarea constituie o *explicare* a acestor schimbări.

ÎNTREBĂRI

Explicați diferența dintre creștere și maturare.

Modificări comune asociate culturii şi cohortei.

Unele variaţii ale experienţei de viaţă ţin de forţe istorice, care au influenţat în mod diferit fiecare generaţie. Sociologii folosesc termenul de **cohortă** pentru a desemna un grup de indivizi de vârstă echivalentă, care au cunoscut aproximativ aceleaşi experienţe în acelaşi moment al vieţii lor. Într-o cultură dată, cohortele succesive pot cunoaşte experienţe de viaţă foarte diferite. Adolescentul american care a trecut prin perioada de criză economică a anilor 30 a fost, la fel ca şi ceilalţi din aceeaşi cohortă, profund marcat de această experienţă.

Noţiunea de cohortă este deosebit de utilă în interpretarea studiilor asupra adulţilor. Un mare număr de cercetări asupra vârstei adulte stabilesc comparaţii între grupe de subiecţi situate la vârste diferite, demers ce este denumit *transversal*. Se evaluează la aceste grupe o anumită variabilă cum ar fi satisfacţia, singurătatea, depresia sau aptitudinile cognitive, putându-se compara rezultatele fiecărui grup de vârstă. Aceste medii sunt însă influenţate şi de cohortă, nu numai de grupul de vârstă, ceea ce complică mult rezultatele.

MOMENTUL ÎN CARE SURVINE EXPERIENŢA

După părerea a numeroşi psihologi, momentul precis în care survine experienţa constituie un factor cheie. Studiile conduse asupra copiilor şi adulţilor acordă un loc central efectelor momentului, dar problematica este formulată diferit în funcţie de grupul studiat.

În teoriile dezvoltării copilului conceptul de **perioadă critică** ocupă un loc central. Ar exista în dezvoltare anumite perioade precise când organismul este deosebit de sensibil la prezenţa sau absenţa anumitor tipuri de experienţe. De exemplu, pentru răţuşte, săptămânile care urmează ieşirea din găoace

sunt cruciale pentru dezvoltare ataşamentului şi a comportamentul de escortă. Ei vor urma orice raţă sau orice obiect mobil care se mişcă în jurul lor făcând "mac-mac" în acest moment critic. Dacă însă nimic nu se deplasează în jurul lor scoţând sunetele caracteristice, puii nu vor mai prezenta comportament de ataşament sau de escortă (Hess, 1972).

Se observă perioade similare şi în acţiunea mai multor agenţi teratogeni asupra dezvoltării prenatale. Un **agent teratogen** este un agent exterior, de tipul unei bacterii, a unui virus sau o substanţă chimică, ce perturbă procesul de dezvoltare. Efectul majorităţii agenţilor teratogeni este nefast numai dacă acţionează în aceste perioade critice. De exemplu o gravidă care se îmbolnăveşte de rubeolă în primele trei luni de sarcină prezintă un risc mărit e a avea un copil cu malformaţii. Infecţia cu acelaşi virus este cu mult mai puţin periculoasă dacă se produce mai târziu.

În decursul lunilor care urmează naşterea se pare că există de asemenea perioade critice ale dezvoltării cerebrale – săptămâni sau luni precise în timpul cărora bebeluşul are nevoie să cunoască anumite tipuri de experienţe sau de stimulări pentru ca sistemul lor nervos să se dezvolte normal şi complet.

S-a recurs de asemeni la un concept mai larg şi mai suplu, acela de **perioadă sensibilă**. O perioadă sensibilă este un interval de luni sau ani în cursul căruia un copil se poate dovedi deosebit de receptiv la anumite tipuri de experienţe sau influenţat de absenţa lor. De exemplu perioada dintre 6-12 luni de viaţă reprezintă probabil o perioadă sensibilă pentru formarea unei legături de ataşament fundamental faţă de părinţi.

În studiile asupra adulţilor, conceptul de oportunitate ocupă locul central; acest concept se sprijină pe contrastul dintre evenimentele oportune şi inoportune (Neugarten, 1979). După Neugarten, orice experienţă care se produce la un moment normal şi previzibil (moment oportun) în interiorul unui culturi va antrena dificultăţi de adaptare mai puţin importante decât o experienţă inoportună. Astfel, văduvia la 30 de ani sau pierderea locului de muncă la 40 riscă să cauzeze probleme serioase, poate chiar patologice de tipul depresiei. Din contra, văduvia la 70 de ani sau pensionarea la 65 vor avea consecinţe mai puţin grave.

La prima vedere, noţiunile de perioadă critică sau sensibilă şi conceptul oportunităţii sunt două noţiuni foarte diferite, dar ele au la bază totuşi un element asemănător. În ambele cazuri, ideea directoare este aceea că traiectoria normală a dezvoltării se sprijină pe o bază de experienţe comune survenind după o cronologie particulară, într-un moment particular. Fiecare individ, copil sau adult, având experienţe de viaţă diferite de cronologia normală se poate îndepărta de traiectoria normală.

TEMĂ DE REFLECŢIE

De ce este important sa avem si continuitate si schimbare pentru dezvoltare?

CONTINUITATEA CONDUITELOR PE PARCURSUL VIEŢII

Continuitatea conduitelor datorată influenţelor biologice

Conceptul de maturare presupune că toţi indivizii unei aceleiaşi specii posedă acelaşi bagaj genetic, care ghidează modelele de dezvoltare normală. Patrimoniul nostru genetic este însă în acelaşi timp individual şi colectiv. Fiecare dintre noi moşteneşte o largă gamă de caracteristici sau de tendinţe unice. Dat fiind faptul că aceste caracteristici sau tendinţe sunt înscrise în genele noastre, ele au tendinţa de a persista pe toată durata vieţii noastre.

Se cunosc numeroase caracteristici care suferă, cel puţin în parte, influenţa eredităţii (Plomin, Rende şi Rutter, 1991). Putem cita atât diferenţe fizice manifeste cum ar fi talia sau o tendinţă spre slăbiciune sau obezitate, cât şi aptitudini cognitive cum ar fi inteligenţa generală sau aptitudini cognitive specifice cum ar fi abilităţile spaţiale. Numeroase aspecte ale temperamentului sau ale personalităţii sunt de asemeni ereditare, de exemplu introversiunea/extroversiunea, sensibilitatea emoţională sau

receptivitatea la experienţe (Plomin et al., 1988; Plomin şi Rende, 1991; Loehlin, 1989). Cercetări recente arată că anumite comportamente patologice ţin în egală măsură de ereditate, în special alcoolismul, schizofrenia, agresivitatea excesivă sau chiar anorexia (Plomin, Rende şi Rutter, 1991).

Trebuie totuşi precizat că nici una dintre aceste caracteristici nu este în întregime determinată de patrimoniul genetic. În plus, ele nu vor fi nici invariabile pe tot parcursul vieţii unei persoane. Comportamentul unui individ va fi întotdeauna rezultatul interacţiunii modelului genetic şi al mediului în care a crescut, copil fiind, sau în care evoluează ca adult. Este clar totuşi că suntem dotaţi de la naştere cu anumite predispoziţii sau modele de răspuns, care determină atitudinea noastră faţă de mediu. Dat fiind faptul că purtăm în noi aceste predispoziţii pe toată durata vieţii, anumite aspecte ale comportamentului nostru tind să rămână invariabile.

Continuitatea conduitelor datorată unor influenţe de mediu

Continuitatea conduitelor este de asemeni determinată de mediu şi de propriul nostru comportament (Caspi, Bem şi Elder, 1989). De exemplu, avem tendinţa de a alege un mediu adaptat caracteristicilor noastre, creând o "situare" unică în cadrul familiei, între colegi sau la locul de muncă. În copilărie, vom întreprinde mai ales activităţile pe care credem că le vom reuşi, evitându-le pe cele pe care nu ne considerăm capabili să le executăm. La vârsta adultă ne orientăm spre meserii care corespund aptitudinilor şi personalităţii noastre. Aceste alegeri de feresc de experienţe care ne-ar obliga la schimbări profunde şi ne permit să menţinem o anumită continuitate în comportament. Această continuitate este de asemenea influenţată de faptul că pe măsură ce înaintăm în vârstă dobândim anumite tipuri de strategii eficace în rezolvarea de probleme. În faţa unor situaţii noi, vom încerca mai întâi ceea ce ştim. Acest fenomen se numeşte **continuitate cumulativă**.

De asemeni, modul nostru de a reacţiona, modelele noastre obişnuite, declanşează la cel din faţa noastră reacţii susceptibile de a perpetua aceste modele. Astfel, un adult nevrozat şi cârcotaş riscă să suscite critici sau reproşuri decât o persoană bine dispusă. Criticile celorlalţi vor întări la rândul lor comportamentul iniţial, antrenând continuitatea acestei conduite. Este vorba aici despre **continuitate interactivă.**

APLICAŢIE

Da-ți exemplu de continuitate interactivă la un copil care învață limbajul.

GLOSAR DE TERMENI

Maturare - un proces secvenţial de schimbări programate genetic

Creștere - o schimbare cantitativă gradată

Ceas biologic - orar al maturării

Cohortă - un grup de indivizi de vârstă echivalentă, care au cunoscut aproximativ aceleaşi experienţe în acelaşi moment al vieţii lor

Perioada critică - organismul este extrem de sensibil la prezenţa sau absenţa anumitor tipuri de experienţe care pot avea un impact major si irecuperabil asupra dezvoltării

Perioada sensibilă - O perioadă sensibilă este un interval de luni sau ani în cursul căruia un copil se poate dovedi deosebit de receptiv la anumite tipuri de experienţe sau influenţat de absenţa lor

Agent teratogen - este un agent exterior, de tipul unei bacterii, a unui virus sau o substanţă chimică, ce perturbă procesul de dezvoltare

Continuitatea cumulativă - Constituie in adoptarea unor tipuri de strategii cunoscute în rezolvarea de probleme. În faţa unor situaţii noi, vom încerca mai întâi ceea ce ştim.

Continuitate interactivă - modul nostru de a reacţiona, modelele noastre obişnuite, declanşează la cel din faţa noastră reacţii susceptibile de a perpetua aceste modele

TEORII ALE DEZVOLTĂRII

1. TEORII BIOLOGICE (ALE MATURIZĂRII)

Aceste teorii se bazează pe idea că toate aspectele dezvoltării reflectă o manifestare a moştenirii genetice a individului. Un comportament apare atunci când organele şi legăturile neurale care îl fac posibil s-au maturizat. Astfel de idei sunt masiv influenţate de teoria evoluţiei a lui Charles Darwin (1859). care a influenţat psihologia la fel ca şi toate celelalte ştiinţe. Darwin considera că pe măsură ce bebeluşul se dezvoltă el urmează schema evoluţiei speciei.

Ideile lui Darwin au fost dezvoltate şi folosite pentru a explica diferenţele de inteligenţă de către Şir Francis Galton. Galton (1869) a făcut numeroase studii asupra moştenirii trăsăturilor şi a diferenţelor individuale; el este cunoscut în special pentru afirmaţia că geniul are o bază genetică.

în Statele Unite, un interes deosebit a apărut referitor la modul în care sunt diferiţi indivizii din punct de vedere al comportamentului, precum si felul în care schemele de comportament se schimbă cu vârsta. Acest interes a dus la apariţia a numeroase teste, chestionare, scale de evaluare şi metode de observaţie. S-a pus accentul pe măsurarea precisă, obiectivă. Unul dintre scopuri a fost de a descoperi şi descrie felul în care se schimbă comportamentul odată cu înaintarea în vârstă, iar altul de a stabili nivele standard de performanţă la vârste diferite. Era de aştepta ca rezultatele în aceste domenii să conducă la clarificarea bazelor dezvoltării umane la nivel teoretic.

G. Stanley Hall, considerat de mulţi drept fondatorul psihologiei copilului si adolescentului ca domenii de studiu, a ajutat la organizarea acestei mişcări. Metoda sa consta în a face largi generalizări privind dezvoltarea şi funcţionarea omului, susţinând aceste generalizări prin colectarea de informaţii folosind chestionare, întrucât el vedea dezvoltarea ca fiind determinată în principal de factorii genetici şi biologici până la adolescenţă - a sugerat că eforturile de a influenţa copii ar fi inutile până spre vârsta de 12 ani (Hall 1904). Abia atunci copilul se va fi maturizat iar caracterul său ar putea fi schimbat prin educaţie.

Doi dintre elevii lui Hall au avut o influenţă majoră asupra abordărilor biologice ale dezvoltării umane. Primul, Arnold Gesell. a fost fascinat de modul în care se dezvoltă embrionul, astfel încât nu e surprinzător faptul că el vedea stagiile descrise de dânsul ca rezultat al maturizării biologice. El a subliniat organizarea progresivă a comportamentului pe măsură ce copilul creste în vârstă, această creştere fiind determinată de un "orar" fix al maturizării. Deşi Gesell admitea că învăţarea şi exerciţiu] joacă un rol în dezvoltare, el le considera de importanţă minoră în comparaţie cu factorii biologici.

Gesell era un cercetător grijuliu şi precis iar observaţiile făcute de el asupra copiilor erau planificate şi realizate sistematic, întotdeauna înregistrate în mod detaliat Standardele de dezvoltare pe care le-a stabilit el pentru comportamentul motor, vizual de vorbire şi social la diferite vârste sunt încă folosite pentru a descrie unele etape ale dezvoltării.

Lewis Terman, al doilea elev al lui Hall, a fost unul dintre pionierii testării psihologice în Statele Unite. Activitatea sa se baza pe două presupuneri privind inteligenţa: copiii mai în vârstă, fiind mai deştepţi ar trebui să aibă o performanţă mai bună decât cei mai mici; copiii mai deştepţi, indiferent de vârstă ar trebui să aibă performanţe mai bune decât cei mai puţin deştepţi, în tradiţia lui Galton, Terman a început un studiu asupra copiilor dotaţi intelectual în 1921. Persoanele din studiul său au fost urmărite timp de peste 50 de ani (Sears, 1977; Terman şi Odem, 1959), iar informaţiile oferite privind dezvoltarea socială, a personalităţii, realizarea personală a acestor copii au devenit o contribuţie clasică în psihologie.

Referindu-se la inteligenţă, Terman a luat partea eredităţii. El a afirmat că dezvoltarea mintală este asemănătoare cu orice alt aspect al creşterii fiind caracterizat de o evoluţie gradată, până la adolescenţă. Astfel, pe măsură ce un copil creste, el ar trebui să obţină note mai bune la un test de inteligenţă, dar. raportat la vârsta sa cronologică, performanţa sa ar trebui să fie relativ constantă.

Diferenţele individuale între oamenii de vârste similare, precum si diferenţele dintre grupuri de oameni funcţie de originea familială şi etnică au fost considerate a fi o expresie a diferenţelor ereditare. Conform acestei teorii, dacă educaţia sau experienţa modifică ceva ele o fee doar în sensul creşterii sau reducerii diferenţelor înnăscute.

Mişcarea testelor şi lucrările lui Gesell Terman şi ceilalţi îşi atinge punctul culminant în anii 1940. în acel moment se adunase un volum impresionant de date descriptive legate de dezvoltarea copilului, dar mulţi psihologi începeau să fie dezamăgiţi de simpla colectare a informaţiilor despre diferenţele individuale şi au început să testeze teoriile biologice în cadrul unor experimente naturale. Demersurile acestea au dus la observaţia că teoriile genetice acordau prea puţină importanţă motivaţiei şi experienţei. Problema s-a mutat de la a vedea dacă maturizarea biologică este mai importantă decât experienţa sau invers la modurile în care acestea interacţionează.

Astăzi, explicaţiile care au la bază ereditatea şi maturizarea biologică sunt încă folosite pentru a descrie anumite aspecte ale dezvoltării cum ar fi modificările cerebrale sau corporale şi diferenţele de temperament sau inteligenţă. Este cert că atât ereditatea/ maturizarea biologică dar şi mediul/experienţa sunt importante, ambele stabilind limite ale cursului şi vitezei dezvoltării.

ÎNTREBĂRI

Care este cel mai important factor complementar al influentelor biologice?

2. TEORII ALE ÎNVĂŢĂRII COMPORTAMENTULUI

Aceste teorii văd fiinţa umană ca fiind un organism care a învăţat să se comporte într-un mod unic. Nou născutul este văzut că fiind un receptor maleabil la stimulările mediului, pregătit să reacţioneze la o stimulare din jurul său dar cu foarte puţine structuri personale. Cea mai mare parte a fiinţei sale ulterioare este o consecinţă a experienţelor şi învăţării sale. iar învăţarea începe încă din uter. Deşi ideea că oamenii dobândesc multe dintre caracteristicile lor prin învăţare a mai fost enunţată de filosofi cum ar fi Aristotel sau Locke. teoriile formale ale învăţării îşi au originile la debutul acestui secol. Până în acel moment psihologia era încă dominată de ideea că scopul ei este studiul minţii iar metoda optimă de studiu ar fi introspecţia competentă.

Spre 1920, John B. Watson a afirmat că psihologii trebuie să se concentreze asupra relaţiilor dintre stimulii din mediu şi comportamentele umane şi nu asupra fenomenelor intrapsihice. Nu trebuie întrebaţi oamenii la ce se gândesc, ci ei trebuiesc priviţi ce fac. Împreună cu Rosalie Rayner (1920), el a organizat un studiu clasic prin care un băieţel, Albert, a învăţat să se teamă de un şoarece alb (auzea un zgomot puternic de fiecare dată când se juca cu acesta). Albert, nu numai că se temea de şoarecele alb dar şi de orice fel de obiect alb cu blană. Într-un experiment ulterior Mary Cover Jones (1924), ajutată de Watson a lucrat cu un băieţel de trei ani numit Peter care se temea de un iepuraş alb, dar a cărui frică a fost eliminată atunci când a început să asocieze acest iepuraş cu experienţe plăcute.

Deşi spre sfârşit Watson a devenit mai puţin sigur pe afirmaţiile sale din tinereţe (când s-a oferit să ia un copil şi să-l transforme în orice i s-ar cere de către un adversar al teoriei sale), demersul său a avut o influenţă considerabilă asupra psihologiei. Ideile sale ar putea fi interpretate ca exprimând posibilitatea modelării nelimitate a comportamentelor umane, fiinţele umane putând fi ameliorate în orice direcţie dorită.

Tipuri de condiţionare

Peste ani susţinătorii teoriilor învăţării au ajuns la concluzia că există cel puţin două tipuri majore de procese în înţelegerea învăţării. Unul dintre procese este numit condiţionare clasică, fiind cel subliniat şi de Watson. Celălalt proces se numeşte condiţionare operantă, fiind descris de B.F. Skinner (1938).

Condiţionarea clasică. Studiile privind condiţionarea clasică îşi au baza în lucrările lui Ivan Petrovici Pavlov (1927) în Rusia. Pavlov a demonstrat că anumite comportamente reprezintă răspunsuri la stimuli externi, constituind aşa numitele reflexe. Există două feluri de reflexe: condiţionate şi necondiţionate. Reflexele necondiţionate sunt răspunsuri ale unei persoane - înaintea oricărei învăţări - la anumiţi stimuli (de exemplu clipitul la o lumină puternică, sau salivarea la plasarea unui aliment în gură). Reflexele condiţionate se stabilesc atunci când cineva asociază un stimul neutru (cum ar fi un clopoţel sau o lumină) cu un stimul necondiţionat Dacă stimulul condiţionat apare în mod repetat exact înaintea stimulului necondiţionat persoana ajunge să răspundă la stimulul condiţionat la fel cum o făcea la stimulul necondiţionat

Emoţiile sunt îndeosebi supuse acestei condiţionări, după cum a arătat-o Watson. Părinţii au observat lucruri similare (de exemplu copilul începe să plângă atunci când vede un medic, după ce acesta i-a făcut injecţii; un copil care a fost muscat de un câine poate ajunge să se teamă de casa respectivă sau chiar de cartierul respectiv). Chiar mai mult copilul poate să generalizeze frica (vezi cazul Albert). Copilul care se teme de medic poate ajunge să se teamă de toți cei în halate albe.

Condiţionare operantă Procesul de învăţare care descrie efectele recompenselor şi pedepselor este denumit condiţionare operantă sau instrumentală, în cadrul acestui tip de condiţionare (asociată cu numele lui Skinner) frecvenţa unui răspuns se modifică în urma unei întăriri. De exemplu, atunci când un copil primeşte o răsplată (o bomboană sau o aprobare socială) imediat după ce a răspuns într-un anumit mod, el va repeta acest răspuns. Bomboana sau lauda acţionează ca întărire.

Dacă el nu primeşte o recompensă sau este pedepsit el nu va mai repeta acest răspuns la fel de des. Răspunsurile care nu sunt întărite scad în frecvenţă putând fi chiar eliminate (se sting). Răspunsurile pedepsite par să se stingă dar de fapt ele sunt doar suprimate; odată ce pedeapsa dispare, răspunsul poate să reapară.

De exemplu, un tată care vrea ca fata lui să nu-şi mai roadă unghiile poate folosi condiţionarea operantă. El poate scădea frecvenţa comportamentului lăudând fata atunci când aceasta rezistă fără să-şi roadă unghiile timp de 10 minute, în mod gradat pe perioade din ce în ce mai lungi, laudele vor fi oferite obţinându-se efectul scontat. El poate de asemeni să ignore comportamentul fiicei sale pentru a permite comportamentului să se stingă. Nu trebuie însă să o pedepsească pentru că aceasta ar duce doar la evitarea roaderii unghiilor în prezenţa părinţilor, în schimb comportamentul ar reapărea în absenţa acestora.

Aplicarea principiilor condiţionării operante a avut un succes remarcabil în corectarea a numeroase tipuri de comportamente, cum ar fi supraalimentarea, tulburarea liniştii clasei, sau învăţare corectă a cititului. Psihologii din domeniul dezvoltării care doresc să utilizeze această tehnică urmăresc relaţia care există între răspunsuri şi stimuli (inclusiv întăririle). Ei se concentrează de asemeni pe felul în care diferite moduri de a oferi întăririle schimbă frecvenţa răspunsurilor.

Există aşa numitele scheme de întărire. Un copil trebuie mai întâi să primească o întărire pentru fiecare răspuns corect dar odată comportamentul fixat această schemă nu mai este necesară. Studiile au arătat că un om îşi menţine răspunsurile la fel de eficace prin întărirea primului răspuns după o perioadă anume de timp sau prin oferirea unei întăriri după un anumit număr de răspunsuri corecte.

Un alt aspect important al condiţionării operante se referă la dezvoltarea unui nou comportament. Unele răspunsuri sunt foarte rare. Totuşi, recompensând aproximări succesive, adică acele comportamente ce se aseamănă din ce în ce mai mult cu cel dorit se poate cizela comportamentul. Folosind astfel de tehnici s-a ajuns să fie învăţaţi porumbeii să joace ping-pong sau să ghideze rachete (Skinner, 1960) sau să fie învăţate numeroase abilităţi cognitive sociale sau lingvistice de către copii şi adulţi (Semb, 1972).

TEMĂ DE REFLECŢIE

Este învățarea prin condiționare specific umană? Care este importanța ei în primii ani de viață?

ÎNVĂŢAREA SOCIALĂ

Teoria învăţării sociale s-a dezvoltat din baze behavioriste. Susţinătorii ei au considerat behaviorismul drept prea restrâns şi inflexibil. Ei considerau că doar o parte din dezvoltarea comportamentului poate fi explicată prin condiţionarea clasică şi operantă, subliniind că multe comportamente nu sunt învăţate gradat prin întăriri, ci prin simpla observaţie.

Astfel, conceptul de imitaţie a jucat un rol cheie în perspectiva învăţării sociale. Multe studii au demonstrat asemănarea crescândă a comportamentului social al copilului cu cel al adultului. Unii cercetători au descoperit că dacă un copil este recompensai pentru că a imitat un model el va continua să imite modelul chiar şi fără să fie recompensat. (Bandura, 1969). Dacă el observă cum modelul este recompensat pentru acţiunile sale. va încerca să-i copie comportamentul.

De-a lungul anilor au fost mai multe interpretări privind rolul şi importanţă imitaţiei. Neal Miller şi John Dollard au susţinut că îngrijirea de către părinţi devine forţa motivantă pentru imitaţiile copilului. Astfel un părinte care satisface nevoile unui eonii de hrană, căldură şi afecţiune este asociat cu satisfacerea acestor nevoi dobândind proprietăţi de întărire prin el însuşi, întrucât comportamentele părinţilor au valoare de întărire, copilul le imită pentru a se recompensa singur. Jerome Kagan (1958) şi John Whiting (1960) au arătat că părinţii au mai multă putere şi mai multe bunuri iar copiii le invidiază statutul şi de aceea îi copie în speranţa de a dobândi o influenţă şi un statut similar. Mai recent Albert Bandura şi Richard Walters (1963) au subliniat modul cum copiii pot învăţa răspunsuri noi prin simpla privire a unui model, copilul fiind tentat să imite orice fel de comportament pe care îl vede răsplătit.

În ultimii ani, schimbările gradate dar radicale în teoriile învăţării sociale au continuat. Lucrările lui Bandura şi colegii săi sunt reprezentative în acest sens iar Bandura a reformulat multe dintre aspectele învăţării şi motivaţiei umane în termeni de procese cognitive. Conform lui Bandura, procesele cognitive ale individului au un rol central în reglarea învăţării. Ele reglează ceea ce copilul descrie său gândeşte despre ceea ce vede, şi modul în care el repetă un lucru sau îl stochează în memorie. Scurte experienţe cotidiene pot avea efecte de durată, întrucât ele sunt reţinute în memorie într-o formă simbolică, învăţarea după un model nu mai este o simplă problemă de imitaţie. Atunci când copiii sau adulţii îi privesc pe ceilalţi, ei îşi formează anumite concepţii despre comportamentele posibile care îi vor ghida ulterior în acţiunile lor. La fel se întâmplă dacă îşi observă acţiunile şi consecinţele acestora, ei îşi pot schimba concepţiile şi acţionează în mod diferit. Să presupunem că un băieţel şi-a văzut fratele mai mare bătându-se şi împingându-şi adversarul, întrucât băiatul îşi admiră fratele el va ajunge să considere bătaia ca pe un comportament posibil. Să presupunem însă că băiatul se implică într-o luptă şi este bătut, în această situaţie, băieţelul va decide că bătaia nu este o soluţie, sau că este doar atunci când eşti sigur de victorie sau că această înfrângere a fost un accident ce nu se va mai repeta. Comportamentul său ulterior depinde de concepţiile pe care şi le va forma ca rezultat al observării fratelui său victorios (el fiind însă înfrânt).

În această lumină, considerarea stimulilor drept simple evenimente fizice externe care controlează comportamentul trebuieşte înlocuită cu ideea de stimuli ca semnale care îl ajută pe om să decidă. Nu stimulul în sine ci concepţia persoanei despre stimul este cea care îi reglează comportamentul.

Teoreticienii învăţării sociale cognitive insistă asupra faptului că oamenii procesează şi sintetizează informaţiile adunate prin experienţele avute perioade îndelungate, ceea ce înseamnă că ei nu mai sunt legaţi de ceea ce se întâmplă aici şi acum. Pe baza experienţei acumulate anterior ei decid care comportament este eficace sau nu. Pe măsură ce se dezvoltă, fiinţele umane îşi construiesc şi reconstruiesc aşteptările lor despre evenimentele viitoare. Ei estimează consecinţele pozitive şi negative ale diverselor acţiuni. Pentru a face aceasta ei îşi stabilesc standarde proprii pe care le folosesc pentru a-şi evalua performanţa, pentru a-şi răsplăti acţiunile şi pentru a-şi oferi o motivaţie.

Noii teoreticieni ai învăţării sociale au progresat mult faţă de alte puncte de vedere. Ei acordă gândirii şi cunoştinţelor umane o importanţă centrală în explicarea dezvoltării comportamentului uman. Individul tinde spre explorare, evitând lucrurile care i se par prea stressante sau dincolo de capacităţile

sale. Oamenii din jur joacă un rol fundamental în dezvoltare. Ceea ce ei fac sau spun, modul în care se comportă, devine sursă de informaţii care sunt utilizate în elaborarea unor judecăţi şi în crearea aşteptărilor despre sine şi lume.

APLICAŢIE

Găsiți exemple de informații pe care le obținem pe parcursul vieţii şi care nu pot fi explicate prin teoriile învăţării.

3. TEORII ALE ADAPTĂRII

Acest grup de teorii clasificate global sub eticheta "adaptare" văd dezvoltarea umană dintr-o perspectivă evoluţionistă, în acest sens. La fel ca şi teoriile biologiste, ele au fost influenţate de Charles Darwin. Omul face parte din categoria primatelor (împreună cu cimpanzeii şi alte maimuţe) dar a ajuns să evolueze până la comportamente umane unice. La fel cum au evoluat organele interne sau membrele, la fel şi comportamentul uman are anumite tipare caracteristice.

Toţi teoreticienii acestei perspective subliniază necesitatea interacţiunilor ce trebuie să apară între persoana în dezvoltare şi mediul său. Nivelul prezent de dezvoltare depinde de structurile interne (rezultate din maturizarea biologică şi experienţele anterioare) şi de ceea ce îi oferă mediul. Comportamentul în fiecare fază de dezvoltare este organizat diferit: dezvoltarea nu este un proces lin şi continuu de la concepţie la moarte ci este marcat de schimbări de la un mod de funcţionare la altul.

Cei doi teoreticieni pe care îi vom discuta în această secţiune, la fel ca şi mulţi alţii, ilustrează abordările europeene ale dezvoltării. Heinz Werner şi Jean Piaget au propus fiecare câte o teorie comprehensivă bazată pe raţionamentul deductiv. Werner şi Piaget au împărtăşit influenţe comune, şi îşi cunoşteau reciproc activitatea şi erau formaţi în ştiinţe biologice şi naturale. Viziunea lor asupra dezvoltării a fost de asemeni influenţată de psihologia gestaltistă. Ei considerau că există scheme naturale ale comportamentelor, acestea neputând fi fragmentate pentru a fi explicate.

Formarea lor în biologie i-a condus să pună accentul pe funcţiile adaptative ale comportamentului în menţinerea echilibrului între individ şi mediu. Ambii susţineau că atât ereditatea cât şi mediul determină dezvoltarea, iar pe măsură ce ele interacţionează, ele produc schimbări ale comportamentului şi funcţionării.

Werner şi Piaget vedeau cogniţia ca un sistem biologic. Funcţia şi caracteristicile gândirii erau gândite într-un mod similar celor ale digestiei sau respiraţiei - preiau ceva din exterior, îl modifică şi utilizează elementele necesare

Ambii au insistat pe necesitatea unui set înnăscut de sisteme funcţionale (senzorio-motorii) pentru dezvoltarea comportamentului, aceste sisteme permiţându-le să interacţioneze cu mediul şi să încorporeze experienţa şi stimulările. Începând de la naştere, fiinţele umane se angajează în mod activ şi îşi utilizează mediul pentru a construi propriul lor mod de a înţelege lumea.

Werner și Piaget au subliniat de asemeni trecerea copilului de la egocentrism la perspectivism. La început, un copil nu face nici o deosebire între el şi lumea exterioară, sau între senzaţii şi gândire astfel încât acestea sunt fuzionate. Pe măsură ce se dezvoltă el dobândeşte gradat un simţ al sinelui ca fiind o persoană separată de lume, construindu-şi concepte cu bază obiectivă asupra lumii pe care o împarte cu toţi ceilalţi.

Werner și Piaget au fost preocupaţi de studiul vieţii cotidiene, ei interveneau cu manipulări experimentale în aspecte ale vieţii de fiecare zi, studiind efectele acestora asupra comportamentului copiilor. Această abordare exprimă şi opoziţia lor la fragmentarea schemelor naturale de comportament.

NOII ETOLOGI

În ultimii ani, un mic grup de naturalişti care au încercat să observe dezvoltarea în cadrul ei natural au căpătat o anumită importanţă în psihologia dezvoltării. Noii etologi au transpus conceptele biologilor şi evoluționiştilor în termeni comportamentali pentru a studia dezvoltarea umană. Tendinţa lor este către o gândire etologic-genetică. După cum vom vedea, tehnicile de observare dezvoltate riguros de etologi au câştigat mult teren în psihologia dezvoltării.

Aceşti noi etologi sunt în principal interesaţi de rolul jucat de comportament în supravieţuirea individului şi a speciei. Specia umană (la fel ca oricare alta) a evoluat în anumite contexte de mediu, contexte foarte importante pentru a înţelege natura însăşi a omului. Nevoia fiinţelor umane de a fi în armonie cu mediul lor i-a condus pe etologii comportamentului uman să privească dezvoltarea drept o adaptare. Ei văd comportamentul social ca fiind legat de coeziunea grupului, de competiţia pentru parteneri, de supravieţuirea puilor ş.a.m.d. Inteligenţa este unul dintre mecanismele de bază ale adaptării; indivizii care pot rezolva problemele lumii sale au mai multe şanse de a avea urmaşi.

Una dintre cele mai utile noţiuni etologice este aceea de stimuli declanşatori, acele evenimente care evocă în mod sistematic un anumit comportament la toţi membru speciei, putând explica anumite regularităţi în comportamentele de curtare, agresiune, şi alte comportamente tipice. De exemplu, observatorii au remarcat că în grupurile de joacă ale copiilor, există o ierarhie a dominării, similară cu cea din grupurile de babuini sau cimpanzei. De obicei, copiii dintr-un grup sunt de acord asupra "celui mai tare", "celui mai deştept" etc. Spre vârsta de 6-7 ani grupurile de copii sunt adesea structurate având roluri bine stabilite de lider şi "satelit". Se întâmplă ca un satelit să devină lider, dar de obicei aceasta se petrece într-un mod ritualizat, un fel de luptă fizică. Aceasta descriere se aplică şi babuinilor în mediul lor natural. Noii etologi au observat asemănări remarcabile între comportamentele sociale ale omului şi cele mai apropiate rude ale sale, primatele (N. Blunon-Jones, 1972).

Curtarea şi salutul au de asemeni aspecte ritualizate aparent universale. Irenaus Eibl-Eibesfeld (1970) a studiat astfel de comportamente în întreaga lume. El a descoperit cu surprindere similarităţi incredibile în expresiile faciale umane: de exemplu, în salutarea unui partener masculin, femeile din lumea întreagă îşi ridică sprâncenele, înalţă capul, coboară privirea şi pleoapele. Indiferent de cultura din care provin, ele par să folosească acelaşi tip de salut pentru partener. Ambele sexe folosesc de obicei ochii şi sprâncenele pentru a saluta indiferent din ce zonă geografică sunt şi, foarte important, indiferent unde trăiesc, toţi oamenii răspund la drăgălăşenia bebeluşilor şi a puilor de animale prin tendinţa de a-i lua în braţe şi a-i mângâia. Ce îi face oare pe bebeluşi să fie drăgălaşi? Se pare că aceasta se datorează faptului că au un cap (mai ales fruntea) mai mare în raport cu restul corpului. De altfel industria jucăriilor foloseşte pe larg acest aspect, făcând păpuşile cu capetele foarte mari şi corpul mic. La specia umană adultul normal răspunde afectiv la vederea bebeluşului. S-ar putea ca aspectul acestuia să fie un stimul declanşator pentru comportamentul de îngrijire, întrucât astfel se măreşte şansa de supravieţuire a speciei (Lorenz, 1943).

Jerome Bruner (1972) a speculat mult privind rostul perioadei lungi de imaturitate în dezvoltarea umană. Educabilitatea umană este una dintre primele caracteristici ale speciei. Copilul şi bebeluşul sunt uşor de instruit şi doresc să înveţe. Jocul este unul din mijloacele importante prin care tânărul îşi exersează abilităţile dobândite fără a risca să suporte consecinţele adulte. Evoluţia a permis ca în perioada dintre naştere şi vârsta adultă copiii să dorească să înveţe numeroasele tehnici şi abilităţi care le vor permite supravieţuirea. Conform lui Bruner, limbajul, dorinţa de joacă, curiozitatea şi nevoia de a controla mediul apar a fi caracteristici evoluate ce determină dezvoltarea omului.

În general, teoriile adaptării sugerează dezvoltarea comportamentului pornind de la dezvoltarea biologică. Acest comportament uman este rezultatul istoriei evolutive a speciei umane, dar teoriile biologice şi cele etologice se centrează pe aspecte diferite ale acestei afirmaţii. Ambele grupe consideră că structura comportamentului este inerentă în dezvoltarea genetic-biologică şi că acest comportament se dezvoltă în interacţiune cu mediul.

TEMĂ DE REFLECŢIE

Reflectați asupra elementelor comune din teoriile adaptării și cele ale maturizării.

4. TEORII PSIHODINAMICE

Cele mai multe teorii psihodinamice discută şi analizează dezvoltarea umană în termenii confruntărilor între creşterea individului şi cerinţele sociale ale lumii sale. Ele subliniază importanţa modului în care individul trebuie să se acomodeze la societate dar şi să obţină satisfacerea nevoilor sale bazale. De asemenea, copilul îşi dezvoltă treptat un sens al sinelui, o identitate în raport cu care îşi evaluează comportamentul.

Ca şcoală, teoreticienii psihodinamicii şi-au centrat atenţia asupra dezvoltării personalităţii. Ei au încercat să înţeleagă şi să explice dezvoltarea sentimentelor şi comportamentelor atât raţionale cât şi iraţionale, într-un anumit sens, teoriile psihodinamice au încercat să explice dezvoltarea omului prin examinarea experienţelor sale timpurii, de obicei emoţionale.

Teoriile psihodinamice sunt preocupate în general de dezvoltarea internă a omului, văzându-l pe acesta ca fiind motivat de numeroase forţe interne şi externe. Aceste forţe sunt considerate a fi factorii determinanţi ai comportamentului uman. Unii văd aceste forţe ca fiind benigne sau pozitive şi putând fi împiedicate sau facilitate de evenimentele din mediu. Altele consideră forţele interne ca fiind iraţionale şi necesitând a fi controlate prin practici de socializare şi standarde culturale.

Ideea existenţei unui "Eu" sau "Sine" pare evidentă pentru majoritatea oamenilor, în cele mai multe teorii psihodinamice conceptul de "eu - sine" este un construct fundamental. El reuşeşte să cuprindă senzaţia de existenţă şi unicitatea fiecărui om, putând explica numeroase observaţii care altfel ar putea apărea fără sens.

Întrucât teoriile psihodinamice sunt numeroase, vom discuta acum doar pe cele ale lui Sigmund Freud şi Erik Erickson în alte cursuri şi vom reveni la lucrările lor şi ale altora.

ÎNTREBĂRI RECAPITULATIVE

Vezi cursul on-line.

TEMA DE CONTROL (OBLIGATORIE)

Comparaţi teoriile învăţării (condiţionare clasică, operantă şi învăţarea socială) cu cele psihanalitice (Freud şi Erickson). Găsiţi cel puţin 3 criterii de comparaţie şi menţionaţi asemănările şi deosebirile.
(2-3 pagini, 4 ore de lucru; termen de predare 13 aprilie 2014)

TEMĂ DE REFLECŢIE

De ce este necesară psihologia dezvoltării/vârstelor? În ce domenii pot fi aplicate aceste cunoștințe?

ÎNTREBĂRI

Care dintre scopurile teoriilor dezvoltării urmărește eliminarea efectelor variabilelor necontrolate (parazite)?

TEMĂ DE REFLECŢIE

De ce este important să avem puncte de vedere interdisciplinare?

ÎNTREBĂRI

Explicați diferența dintre creștere și maturare.

TEMĂ DE REFLECŢIE

De ce este important să avem și continuitate și schimbare pentru dezvoltare?

APLICAŢIE

Da-ți exemplu de continuitate interactivă la un copil care învață limbajul.

ÎNTREBĂRI

Care este cel mai important factor complementar al influențelor biologice?

TEMĂ DE REFLECŢIE

Este învățarea prin condiționare specific umană? Care este importanța ei în primii ani de viață?

APLICAŢIE

Găsiți exemple de informații pe care le obținem pe parcursul vieţii şi care nu pot fi explicate prin teoriile învăţării.

TEMĂ DE REFLECŢIE

Reflectați asupra elementelor comune din teoriile adaptării și cele ale maturizării.

Unitatea de învăţare 2.
SIGMUND FREUD (1856-1939, MEDIC ŞI PSIHANALIST AUSTRIAC)

Sigmund Freud (1856-1939) este părintele teoriilor psihodinamice şi fondatorul psihanalizei.

Cele mai multe teorii psihodinamice discută şi analizează dezvoltarea în termenii confruntărilor dintre creşterea individului şi cerinţele sociale. Aceste teorii sunt interesate de modul în care individul reuşeşte să se acomodeze la aceste cerinţe şi în acelaşi timp să îşi satisfacă şi nevoile personale. Individul în dezvoltare este privit ca acea persoana care tinde să îşi formeze un sens al sinelui, o identitate care devină o grilă de lectură a propriului comportament.

Ca şcoala teoreticienii psihodinamicii şi-au centrat atenţia asupra dezvoltării personalităţii şi au încercat să înţeleagă şi să explice dezvoltarea sentimentelor şi comportamentelor atât raţionale cât şi iraţionale. Într-un anumit sens, teoriile psihodinamice au încercat să explice dezvoltarea omului prin examinarea experienţelor sale timpurii de obicei emoţionale.

Teoriile psihodinamice sunt preocupate în general de dezvoltarea internă a omului, văzându-l pe acesta ca fiind motivat de numeroase forţe interne şi externe. Aceste forţe sunt considerate ca fiind factorii determinanţi ai comportamentului uman. Unii văd aceste forţe ca fiind benigne sau pozitive, putând fi împiedicate sau facilitate de evenimentele din mediu. Alţii consideră forţele interne ca fiind iraţionale şi necesitând a fi controlate prin practici de socializare şi standarde culturale.

Ideea existenţei unui"eu" sau "sine" pare evidentă pentru majoritatea oamenilor. În cele mai multe teorii psihodinamice conceptul de "eu / sine" este un construct fundamental. El reuşeşte să cuprindă senzaţia de existenţă şi unicitatea fiecărui om, putând explica numeroase observaţii care altfel ar putea apărea fără sens.

În cadrul teoriilor psihodinamice se înscriu teoriile lui: S. Freud, C. Jung, A. Adler, E. Erickson, M. Mahler, M. Klein, R. Spitz, J. Bowlby.

S. Freud este fondatorul acestei şcoli de gândire şi indiferent de acceptarea sau neacceptarea ideilor sale privind dezvoltarea omului, influenţa sa asupra psihologiei, artelor şi literaturii a fost enormă, într-o epocă puritană el a construit o teorie a motivaţiei inconştiente, a sexualităţii umane şi a agresivităţii instinctuale.

Viziunea lui Freud asupra omului este parţial una evoluţionistă. Nevoile biologice ale omului fac parte din natura sa de animal evoluat. Dezvoltarea sa are loc prin interacţiunea cu realitatea exterioară care îl transformă, iar prin maturizarea ulterioară el continuă să interacţioneze cu realitatea care îl transformă din nou ş.a.m.d. În mod aproape inevitabil realizarea unui comportament raţional îl costă pe om renunţarea la impulsurile sale bazale şi negarea aspectului gratificant al acestora. În consecinţă, cei mai mulţi oameni civilizaţi sunt anxioşi. Copiii nu sunt însă anxioşi până în momentul în care ajung să se diferenţieze pe ei înşişi de mediul lor înconjurător şi să înfrunte cerinţele realităţii.

ÎNTREBĂRI

De ce se poate considera evoluţionismul ca o sursă de inspiraţie pentru psihanaliză?

În viziunea lui Freud, de la cea mai mică vârstă, omul este motivat de nevoile sale iraţionale de plăcere. Comportamentul raţional rezultă din conflictul dintre cerinţele sociale şi instinctele copilului, care sunt sublimate (alterate astfel încât să devină acceptabile social) în cursul adaptării copilului la mediul său. Inteligenţa sau adaptarea sunt secundare unei senzualităţi

Una dintre contribuţiile cele mai originale ale lui Freud este ideea conform căreia comportamentul este guvernat nu doar de procesele conştiente, ci şi de procesele inconştiente. Cel mai elementar, dintre aceste procese este o pulsiune sexuală instinctivă numită de el libido, prezentă la

naştere şi care constituie forţa motrice aflată la originea aproape a tuturor comportamentelor noastre. De altfel, anumite elemente ale inconştientului apar cu timpul sub forma diverselor mecanisme de apărare, adică strategii automate, normale, inconştiente la care recurgem în mod cotidian pentru a ne reduce anxietatea. Se include aici, printre altele: refularea, negarea, proiecţia, raţionalizarea, sublimarea etc.

ÎNTREBĂRI

Enumeraţi toate aspectele dihotomice care apar în teoria psihanalitică (ex. conştient-inconştient).

Toate teoriile psihanalitice sunt de acord în ceea ce priveşte rolul formator central al primelor experienţe trăite în sânul familiei. Din această perspectivă primii 5-6 ani de viaţă constituie o perioadă sensibila, un creuzet in care se formează personalitatea individului. Dată fiind specificitatea conceptelor utilizate de psihanalişti considerăm utilă o trecere în revista a unora dintre ele:

INSTANŢE: elemente de structură. ale aparatului psihic; sunt prezente în a II-a topică freudiana (1905-1920). În prima versiune (l895-1905) Freud numea instanţe şi conştientul şi inconştientul. Ulterior acestea au căpătat statutul de niveluri ale psihismului. Cele trei instanţe sunt: SINELE (ID); EUL (EGO); SUPRAEUL (SUPRAEGO).

a) SINELE (Idul) – este prezent încă de la naştere: este rezervorul energiilor profunde polul pulsional al vieţii psihice. Se află la originea celorlalte două. Nu cunoaşte contradicţii, fiind în afara judecăţilor de valoare. Se conduce după PRINCIPIUL PLĂCERII - (vreaul!). Total inconştient, chiar dacă pe lângă elementele înnăscute pot fi şi unele dobândite.

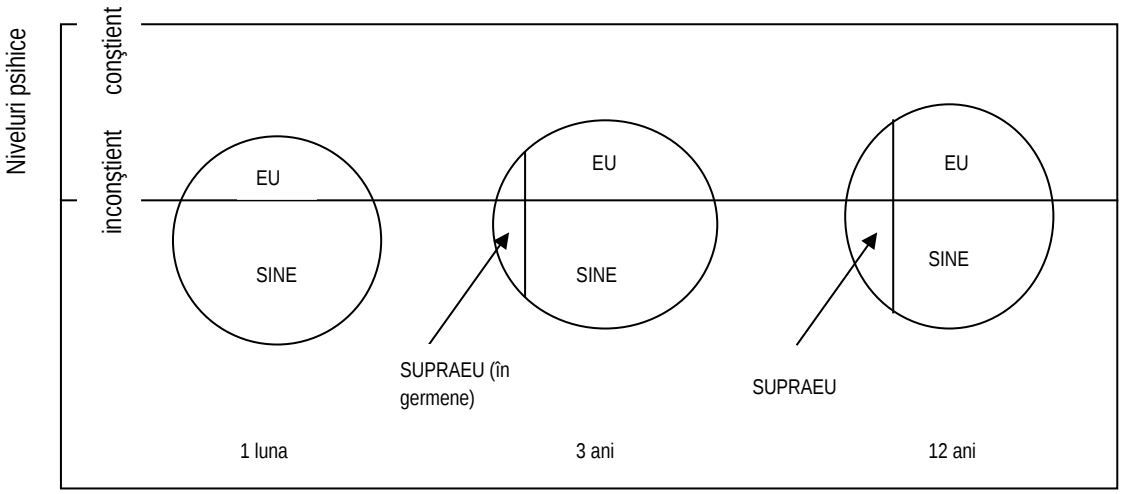
b) EUL (Ego) - derivat din SINE, începe să se cristalizeze din primul an de viaţă. Modelarea sa se realizează pe fundalul relaţionării copilului cu mediul său. Sunt favorizate astfel identificări succesive cu obiectele exterioare incorporate şi interiorizate. Este în cea mai mare parte conştient şi are ca funcţie realizarea controlului acţiunilor. Realizează compromisul dintre exigenţele SINELUI şi ale SUPRAEULUI. Este principalul răspunzător şi realizator al echilibrului psihic al individului şi are la îndemână pentru a-l realiza defensele (mecanismele de apărare ale EULUI). Ele deturnează energia sinelui de la scopurile originare spre cele cu aprobare socială. Se conduce după PRINCIPIUL REALITĂŢII (Ceea ce se poate).

c) SUPRAEUL (Superego) - îşi trage energia din SINE, dar îşi are rădăcinile în EU. începe să se formeze după al 3-lea an de viaţă, prin interiorizarea normelor, cerinţelor şi valorilor morale ale mediului familial. Reprezentantul acestora şi garantul autorităţii însuşirii lor este, de regulă, tatăl. Ca instanţă, SUPRAEUL, este în cea mai mare parte inconştient. Se supune PRINCIPIULUI DATORIEI Trebuie!). Forma afectivă prin care îşi face simţită prezenţa este culpabilitatea. Are drept rol inhibarea socială a comportamentului individual. Este la fel de inflexibil ca şi SINELE, fiind o structură rigidă bazată pe ceea ce a achiziţionat ca normă copilul, până la 8 ani. Sarcini dominante: a) cenzură critică (Supraeul acţionează ca o "conştiinţă morală" care generează sentimentul culpabilităţii); b) auto-observarea (estimarea distanţei EU-EU IDEAL care poate determina sentimentul de inferioritate sau ruşine).

TEMĂ DE REFLECŢIE

De ce sunt importante experienţele din copilăria mică pentru dezvoltarea individuală? Reflectaţi la această întrebare prin prisma dezvoltării instanţelor psihice.

O posibilă reprezentare grafică a genezei şi nivelurilor psihice ale instanţelor, este reprezentată mai jos:



Sens larg: energie psihică implicată în susţinerea pulsiunilor vieţii (EROS); opus lui destrudo, ca energie a pulsiunilor morţii (THANATOS); ambele îşi au originea în SINE ulterior libidoul fiind găzduit de EU, iar destrudo de SUPRAEU are ca forme de exprimare: nevoia de plăcere.

Sens restrâns: energia psihică a pulsiunilor sexuale manifestarea dinamică în viaţa psihică a pulsiunilor sexuale.

Ca structură libidoul are două părţi în funcţie de orientarea sa către subiectul afectiv (libido narcisiac) sau obiectul afectiv (libido obiectual). Cele două aspecte au pondere diferită în ontogeneza afectivă: se pleacă de la libidoul narcisiac, pentru a se ajunge la coexistenţa lor.

PULSIUNE: Etimologie: lat. pulsus = propulsie, propulsor

Pulsiunea este o forţă constantă care are drept sursă o excitare corporală. Este o entitate între somatic şi psihic, ceea ce o face diferită de instinct.

Ea are ca funcţie restabilirea echilibrului pierdut în urma acţiunii unor factori perturbatori. Este un fel de "elasticitate" organică, o formă de expresie a inerţiei în lumea viului.

Elementele definitorii ale pulsiunii sunt: *sursa* (oricare organ, fiind totdeauna corporală) *impulsul* - expresia energiei pulsiunii; *scopul* - descărcarea tensiunii pentru a restabili echilibrul; *obiectul* - oricare, cu condiţia să poată realiza scopul. Este extrem de individualizat.

În tipologia pulsiunilor există suficienta varietate. Freud însuşi propune linii diferite de diferenţiere: • pulsiunile sexuale (presiunea speciei) – pulsiunile eului (de autoconservare); sau pulsiunile eului - pulsiunile obiectuale; pulsiunile vieţii (Eros) - pulsiunile morţii (Thanatos); sau pulsiunile parţiale (din stadii preoedipiene) – pulsiunile generale (încep din stadiul oedipian).

APLICAŢIE

Exemplificaţi legătura dintre trebuinţele din piramida lui Maslow şi pulsiuni.

NARCISISM: Etimologie: legenda lui Narcis, personaj mitologic îndrăgostit de propria sa imagine reflectată în unda lacului.

Narcisismul este o investiţie libidinală orientată către un obiect particular: propria persoană.

Forme: • în limitele normalităţii: grija faţă de sine, stimă de sine, investiţie în imaginea de sine; • pe linia patologicului: paranoia, hipocondrie, diferite somatizări.

Expresiile sale structurate sunt: • narcisismul primar: există la debutul vieţii postnatale când nu există separaţia obiect-subiect pentru că nu există nici una dintre distincţiile primare: eu-altul, intern-

extern, stare-situaţie etc.; • narcisismul secundar: situaţia în care o parte din libidoul obiectual se reîntoarce asupra propriei persoane. Este considerat o formă naturală în adolescenţă.

FANTASMA: Etimologie:- grecescul phantasma = fantomă

Fantasma este o construcţie cu o legătură doar relativă faţă de adevărul situaţiei trăite. Este şi are o realitate psihică, fiind în bună parte produsul imaginarului.

Manifestare: fantasmele sunt reprezentări sau scenarii imaginare - conştiente (reveria) sau inconştiente - care implică unul sau mai multe personaje, prin care se pune în scenă, într-o formă mai mult sau mai puţin deghizată, o dorinţă.

Geneză: o fantasmă este în acelaşi timp efectul dorinţelor arhaice inconştiente, dar şi matrice a dorinţelor conştiente sau inconştiente actuale. Are o structură circulară. Exemple: fantasma castrării, cea a uciderii copiilor (din complexul MEDEEA).

COMPLEX: Etimologie: lat. complexus = înlănţuire, legătură, îmbinare

Complexul este o legătură indisolubilă, inconştientă, între pulsiuni (contradictorii între ele şi tinzând fiecare să domine) şi interdicţiile de ordin socio-cultural care le blochează.

Ca manifestare, complexul este un algoritm comportamental caracterizat prin fixarea unei tensiuni psihice pe care subiectul nu reuneşte să o elimine. Prezenţa sa poate marca organizarea şi orientarea personalităţii.

O sinteză a problematicii complexelor (lacob, 1996) este utilă realizării unei taxonomii.

ÎNTREBĂRI

Care sunt cele mai cunoscute complexe care se utilizează în limbajul cotidian. Exemplificaţi-le!

FIXAŢIE: Etimologie: lat. fixus = nemişcat, neclintit

Fixaţia este o legătură privilegiată a libidoului cu obiecte, imagini sau tipuri de satisfacere ataşate stadiilor pregenitale. Ea apare ca o modalitate de "inscripţionare" în inconştient. Implică ideea regresiunii, ceea ce facilitează recunoaşterea condiţiilor în care s-a produs.

Geneza sa este dublă. Ea poate apărea ca rezultat al extremelor: fie un exces de satisfacere libidinală într-un anumit stadiu, fie ca insuficienţă a gratificării sale. În primul caz, fixaţia se produce graţie plăcerii intense a copilului ceea ce îl împiedică să treacă spre forme maturizate de exprimare libidinală; În a doua situaţie, frustrarea ia locul descărcării libidinale, ceea ce duce la o veşnică căutarea a manierei absente de satisfacere libidinală. Ambele cauze sunt frâne ale dezvoltării afective fireşti.

DEFENSE - mecanisme de apărare ale Eului / mecanisme de defensă: Etimologie: lat. defendere = a proteja, a apăra.

Pentru a se proteja împotriva presiunilor exercitate de Sine şi de Supraeu, Eul elaborează o serie de mecanisme de apărare: refularea, negarea, proiecţia, raţionalizarea, sublimarea.

Refularea este un mecanism primar de apărare prin care împiedicăm manifestarea conştientă a dorinţelor şi gândurilor dezagreabile, a amintirilor neplăcute, dureroase, a experienţelor triste (a se vedea teoria uitării motivate). Un exemplu ar putea fi reprimarea amintirii unei corigente la matematică pe care un elev a avut-o în clasa a noua. Pentru a-şi păstra respectul de sine, lucrul cel mai simplu pe care îl poate face este să „uite" această experienţă neplăcută. Tendinţele refulate se strecoară totuşi în conştiinţă, însă într-o formă deghizată (acte ratate, lapsusuri, vise).

Negarea este refuzul de a accepta realitatea. De exemplu, neacceptarea situaţiei că individul de lângă tine este mai bun la psihologie, a dispariţiei unei fiinţe dragi, a pericolului pe care-1 reprezintă fumatul pentru sănătate.

Proiecţia este mecanismul prin care atribuim propriile gânduri, dorinţe sau sentimente indezirabile unei alte persoane. Dacă putem acuza pe alţii, suntem scutiţi de neplăcerea de a ne acuza pe noi înşine. Uneori, când antipatizăm o persoană, spunem că ea este cea care ne antipatizează.

Raţionalizarea constă în găsirea unei scuze rezonabile pentru o faptă dezonorantă. Nereuşita la

un examen o punem pe seama dificultăţii exagerate a subiectelor, a deficienţelor de organizare, a corectorilor etc.

Sublimarea este mecanismul prin care impulsurile sexuale şi agresive sunt exprimate indirect în forme acceptabile din punct de vedere social. De exemplu, impulsurile agresive pot fi sublimate prin practicarea sportului, iar instinctul sexual prin activităţi creative (dans, poezie, muzică).

Act ratat este actul al cărui rezultat vizat explicit nu este atins, ajungând să fie; înlocuit printr-un altul. Analiza actului ratat pune în evidenţă o dorinţă inconştientă a subiectului (ex.: „Declar şedinţa închisă", spune preşedintele Camerei Deputaţilor: în timp ce el, de fapt, deschide acea şedinţă).

STADIILE

Freud vedea dezvoltarea ca pe o succesiune de stadii genetice în care impulsurile instinctuale sunt atribuite unor centri ai plăcerii din corp. El a descris ciclul evoluţiei umane în termeni sexuali, legând dezvoltarea psihologică de rezolvarea conflictelor caracteristice fiecărui stadiu. Teoriile psihodinamice actuale sunt dezvoltări şi modificări ale gândirii lui Freud sau reacţii la aceasta. Odată ce teoria psihanalitică si-a făcut loc în gândirea academică şi populară, perspectiva asupra dezvoltării umane a fost profund schimbată.

Freud defineşte cinci **stadii psihosexuale** pe care le va traversa copilul în ordinea determinată. În fiecare stadiu libido-ul se fixează de regiunea corpului cea mai sensibilă la acea vârstă. La nou-născut, gura este zona corpului cea mai sensibilă unde se concentrează energia libidinală. Acest stadiu este denumit în consecinţă *stadiu oral*. Mai târziu, pe măsură ce dezvoltarea neurologică îşi urmează cursul, alte părţi ale corpului devin sensibile iar sediul energiei sexuale se deplasează spre anus (*stadiu anal*), iar apoi spre zonele genitale (*stadiul falic*, şi în final *stadiul genital*). O perioadă de latenţă, caracterizată prin atenuarea pulsiunii sexuale separă stadiul falic de cel genital.

APLICAŢIE

Daţi exemple personale pentru a ilustra defensele.

Tabelul 1

Stadiu	**Vârsta (ani)**	**Zone erogene**	**Sarcina majoră în dezvoltare (sursă posibilă de conflict)**	**Unele caracteristici ale adulţilor care au făcut o fixaţie în acest stadiu**
Stadiul oral	0-1 ani	Gură, buze, limbă	Înţărcatul	Comportament oral: fumat, băut, alimentare excesivă sau insuficientă; pasivitate şi credulitate
Stadiul anal	2-3 ani	Anus	Învăţarea curăţeniei	Ordine, zgârcenie, încăpăţânare sau invers
Stadiul falic	4-5 ani	Zonele genitale	Complexul Oedip	Vanitate, nepăsare sau inversul lor
Perioada de latenţă	6-12 ani	Nici o zonă	Dezvoltarea mecanismelor de apărare	Niciuna: nu se produce de obicei fixaţie în acest stadiu
Stadiul genital	13-18 ani	Zonele genitale	Maturitatea intimităţii sexuale	Adulţii care au reuşit să integreze stadiile precedente dau dovadă de un interes sincer faţă de ceilalţi şi sunt realizaţi pe plan sexual

APLICAŢIE

Explicaţi unui părinte cum ar trebui făcut înţărcatul pentru a nu declanşa o fixaţie în stadiul oral

TEORIA PSIHOSOCIALĂ A LUI ERICKSON

Erik Erickson, unul dintre continuatorii lui Freud, a realizat o teorie stadială complexă. Ceea ce face importantă teoria sa este descrierea făcută dezvoltării emoţionale de-a lungul vieţii.

În teoria psihosocială a lui Erickson, personalitatea se dezvoltă urmând paşi prestabiliţi de disponibilitatea organismului uman de a fi conştient şi de a interacţiona cu lumea, o lume care iniţial este doar imaginea mamei terminând prin a fi întreaga omenire. Erickson a văzut dezvoltarea ca o rezolvare progresivă a conflictelor între nevoile copilului şi cerinţele sociale, în fiecare dintre cele opt stadii conflictele trebuiesc rezolvate, măcar parţial înainte de a se putea realiza un progres spre următorul set de probleme. Nereuşita în rezolvarea problemelor la un anumit nivel poate duce la tulburări psihologice care vor afecta întreg restul vieţii.

De la încredere la hărnicie. Un bebeluş are nevoie să dezvolte o relaţie în care să primească cele necesare de la o persoană dispusă şi capabilă să i le ofere - mai întotdeauna mama. El trebuie să se simtă confortabil cu mama lui şi să ştie că ea va fi întotdeauna alături atunci când el va avea nevoie. O îngrijire constantă, permanentă, îi va oferi bebeluşului încrederea. Consistenţa în îngrijire îi permite bebeluşului să înveţe să tolereze frustrările şi să amâne recompensele imediate, întrucât ştie că poate avea încredere în adultul din jurul lui. Dacă nevoile sale nu sunt satisfăcute în mod sistematic, el poate dezvolta un sentiment de neîncredere reacţionând la frustrări prin anxietate şi supărare.

După ce copilul începe să meargă şi să-şi exerseze autodirecţionarea el se izbeşte de limitări sociale. Pe parcursul celui de-al doilea stadiu, el încearcă progresiv să-şi controleze propriul comportament ("Fac eu!"). Întrucât nu îşi cunoaşte foarte bine capacităţile el necesită încă supraveghere atentă şi protejarea de excese, permiţându-i-se totuşi un grad de autonomie. Este deosebit de important ca în acest stadiu părinţii să nu-i provoace copilului ruşinea de a se simţi incompetent, incapabil. Această ruşine poate fi o experienţă devastatoare pentru oricine, şi cu atât mai mult pentru un copil care se luptă pentru autonomia sa, nefiind încă sigur dacă îşi poate dezvolta o autoreglare competentă.

După ce copilul a câştigat un simţ al autonomiei relativ sigur, el intră în al treilea stadiu de dezvoltare fiind gata să ia iniţiative în planificarea propriilor sale activităţi, în viziunea lui Erickson iniţiativa adaugă la autonomie calitatea de a asuma, planifica şi aborda o sarcină numai de dragul de a fi activ şi în mişcare. În acest stadiu copilul este gata de activităţi pozitive, constructive, realizate din proprie iniţiativă. Problema potenţială la această vârstă este vinovăţia: copilul ar putea să simtă că impulsivitatea lui are consecinţe dezagreabile. Este perioada de atracţie faţă de părintele de sex opus: un comportament seductiv al fetiţelor faţă de tatăl lor şi unul directiv, masculin, al băieţilor faţă de mame. Odată ce copilul îşi rezolvă aceste atracţii fără şanse, el se identifică cu părintele de acelaşi sex şi îşi dezvoltă conştiinţa. Răspunsurile brutale ale părinţilor îi pot cufunda pe copii în starea de vinovăţie.

Erickson afirmă că atunci când copilul ajunge să îşi accepte familia prin identificare cu părintele de acelaşi sex, el intră în al patrulea stadiu şi este gata să înfrunte lumea largă. La această vârstă, în cultura noastră, de obicei merge la şcoală, înainte de a deveni un adult copilul trebuie să devină mai întâi un "lucrător": el învaţă că va fi recunoscut ca atare dacă produce ceva (hărnicie). De aceea copilul vrea să înveţe abilităţile tehnice specifice adulţilor - fie ele scrisul poeziilor sau vânătoarea. Problema potenţială în acest stadiu o constituie senzaţia de inadecvare şi inferioritate care poate apărea dacă nu lăudăm copilul pentru producţiile sale. În teoria lui Erickson acesta este un stadiu decisiv, copilul pregătindu-se pentru asumarea rolurilor de adult.

De la identitate la Integritatea Eului. În cel de-al cincilea stadiu, adolescenţa, tânărul îşi pune în discuţie toate rezolvările anterioare ale problemelor de încredere, autonomie, iniţiativă şi hărnicie. Creşterea corporală rapidă şi maturizarea sexuală creează o "revoluţie psihologică" în interiorul său atunci când înfruntă viaţa de adult. Confrom lui Erickson. adolescentul caută continuitatea şi similitudinea în interiorul său - un simţ al identităţii - iar în această căutare trebuie să dea din nou bătăliile anilor precedenţi, de obicei considerând părinţii drept adversari. El probează (şi respinge) roluri şi moduri de a fi. Le reformulează şi le încearcă din nou. Problema potenţială în această perioadă este aceea că identitatea adolescentului se poate să nu capete consistenţă, el având un sentiment de difuziune a propriei persoane. Unii adolescenţi par să nu poată dezvolta un sens al ceea ce sunt ca oameni, ca fiinţe sexuale, ca adulţi productivi, ca părinţi potenţiali. Dacă senzaţia de difuziune a rolurilor persistă, el s-ar putea să nu mai fie niciodată în stare să ia decizii ferme privind ceea ce este şi încotro se îndreaptă în viaţă.

TEMĂ DE REFLECŢIE

Adolescentul aparţine mai multor grupuri sociale şi joacă mai multe roluri sociale. Gândiţi-vă în ce măsură şi în ce domeniu de viaţă intervin fiecare din aceste grupuri în conturarea identităţii adolescentului.

Tânărul adult care şi-a încheiat căutarea identităţii este doritor să-şi fuzioneze identitatea cu cea a altora. In termenii celui de-al şaselea stadiu al lui Erickson, el este gata de intimitate, de relaţii cu alţii în care este destul de puternic pentru a face sacrificii în favoarea altuia, fără a se pierde însă în identitatea acestuia. La acest nivel poate apărea adevărata dragoste. Adultul tânăr are sarcina de a îmbina munca şi dragostea. Problema potenţială la acest nivel este izolarea de ceilalţi, nereuşita în a se dedica unei relaţii erotice din cauza competiţiei sau a fricii.

Generativitatea caracterizează cel de-al 7-lea stadiu şi se referă la preocupările adultului de a crea şi îndruma următoarea generaţie, în conformitate cu teoria lui Erickson. Productivitatea în muncă şi creativitatea în viaţă sunt conceptele importante ale acestei perioade. Dobândirea unei senzaţii de împlinire în viaţa adultă depinde de dragostea acordată celorlalţi şi de recunoaşterea contribuţiilor aduse societăţii. Simpla "producere" a copiilor nu dă senzaţia de generativitate; adultul trebuie să vadă creşterea acestora ca pe contribuţia sa la dezvoltarea umanităţii şi a societăţii. Pericolele posibile la acest nivel sunt autoabsorbţia şi senzaţia de stagnare, de lipsă de sens, de inutilitate.

In teoria lui Erickson, ultimul stadiu al vieţii ar trebui să ducă la o senzaţie de împlinire a scopurilor, de realizare, de viaţă bine trăită. Dacă omul "ar trebui să o ia de la capăt" el nu ar schimba probabil decât unele detalii ale felului cum şi-a trăit viaţa, într-o astfel de perspectivă, moartea îşi pierde caracterul ameninţător. Problema potenţială a acestui stadiu o constituie regretele şi disperarea pentru şansele irosite. Persoanele care sunt disperate în acest stadiu se tem de moarte, ceea ce nu se întâmplă cu cei care si-au dobândit integritatea eului. Deşi cei mai mulţi dintre oamenii disperaţi îşi exprimă dezgustul faţă de viaţă, ei şi-ar dori o a doua şansă. Persoana care şi-a dobândit integritatea eului acceptă moartea ca fiind sfârşitul unei călătorii reuşite.

ÎNTREBĂRI

Comparaţi stadiul 3 la Freud şi Erickson.

ÎNTREBĂRI RECAPITULATIVE

Vezi varianta online

ÎNTREBĂRI

De ce se poate considera evoluţionismul ca o sursă de inspiraţie pentru psihanaliză?
Enumeraţi toate aspectele dihotomice care apar în teoria psihanalitica (ex. conştient-inconştient)

TEMĂ DE REFLECŢIE

De ce sunt importante experienţele din copilăria mică pentru dezvoltarea individuală? Reflectaţi la această întrebare prin prisma dezvoltării instanţelor psihice.

APLICAŢIE

Exemplificaţi legătura dintre trebuinţele din piramida lui Maslow şi pulsiuni.

ÎNTREBĂRI

Care sunt cele mai cunoscute complexe care se utilizează în limbajul cotidian. Exemplificaţi-le!

APLICAŢII

Daţi exemple personale pentru a ilustra defensele.
Explicaţi unui părinte cum ar trebui făcut înţărcatul pentru a nu declanşa o fixaţie în stadiul oral.

TEMĂ DE REFLECŢIE

Adolescentul aparţine mai multor grupuri sociale şi joacă mai multe roluri sociale. Gândiţi-vă în ce măsura şi în ce domeniu de viaţă intervin fiecare din aceste grupuri în conturarea identităţii adolescentului.

ÎNTREBĂRI

Comparaţi stadiul 3 la Freud şi Erickson.

Unitatea de învăţare 3.
TEORIA DEZVOLTĂRII PERSOANEI H. WALLON

Henri Wallon (1979-1962) a fost filosof, medic neurolog şi psiholog francez.

Unicitatea lui H. Wallon, persistentă încă, are o dublă susţinere: în natura şi obiectul teoriei sale şi în metodologia utilizată. Autorul francez este, în aprecierea lui R. Zazzo, "psihologul copilăriei, prin excelenţă", deoarece faţă de oricare dintre marile contribuţii explicative, el şi-a propus, deliberat, ca ţintă, această vârstă (vezi, spre exemplu, deosebirea faţă de Watson, Freud, Piaget care au căutat în copil şi copilărie mijlocul de a se apropia de alte probleme: mecanismele învăţării, patologia afectivă, geneza cunoaşterii de tip logic).

Maniera sa de a aborda copilăria este şi ea singulară. Wallon a avut ambiţia exhaustivităţii, a trecerii dincolo de o perspectivă reducţionistă. El s-a interesat, în mod egal, de dezvoltarea cognitivă, afectivă, biologică şi socială a copilului, atât sub aspectul normalităţii cât şi al patologicului. Analiza comparativă multidimensională pe care a practicat-o ca metodologie s-a bazat pe două direcţii concomitente: comparaţii interne (la nivelul aceleiaşi vârste, între copii cu dezvoltare normală şi cei cu anumite particularităţi ale dezvoltării, sau între cei cu dezvoltare normală şi cei cu dezvoltare patologică); comparaţii externe (între vârste - copil-adult - sau realităţi diferite - copil-animal (maimuţă) şi copil-om primitiv).

Analiza comparativă (susţinută de observaţie şi teste) - a fost în egală măsură şansa şi neşansa teoriei sale. Şansă - pentru ideile de pionierat pe care i le-a permis (unele, anticipări excepţionale ale unor rezultate extrem de recente şi actuale), neşansă - pentru imposibilitatea ca rezultatele obţinute cu o astfel de metodologie sa fie luate în calculul practicienilor experimentalişti.

TEMĂ DE REFLECŢIE

De ce sunt atât de importante şi de valoroase comparaţiile multiple pe care şi-a fundamentat Wallon teoria?

TEZE PRIVIND ONTOGENEZA

1. Ontogeneza este o construcţie progresivă prin care se realizează integrarea, în diferite raporturi, a două funcţii psihice fundamentale: a) afectivitatea (dimensiunea centripetă a psihismului) - legată de sensibilitatea internă, orientată şi implicată în edificarea subiectului psihic prin autoreflectare. Ea este răspunzătoare de construcţia persoanei ("cine sunt?"); b) inteligenţa (dimensiunea centrifugă) - legată de orientarea externă a individului, de acţiunea acestuia asupra mediului înconjurător în tentativele sale adaptive. Ea este implicată ca principală resursă instrumentală în cristalizarea obiectului psihic ("ce este" şi "cum fac?").

2. Dezvoltarea ontogenetică este stadială. Fiecare stadiu se constituie dintr-un ansamblu original de conduite, caracterizate printr-un tip particular de ierarhie realizat între cel două funcţii: afectivitate şi inteligenţă.

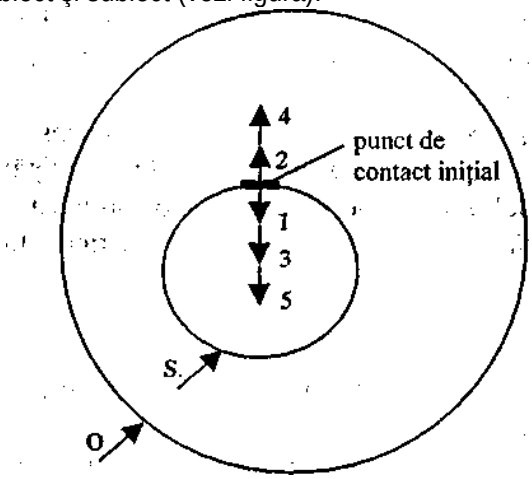
3. Construcţia stadială ontogenetică este guvernată de trei legi: a) Legea alternanţei funcţionale: un stadiu cu o dominanţă centrifugă va fi urmat de unul cu orientare centripetă; b) Legea preponderenţei funcţionale: în fiecare stadiu una dintre cele două funcţii va fi preponderentă, fără a opri, totuşi, dezvoltarea celeilalte; c) Legea integrării: formele corespunzătoare stadiilor anterioare nu dispar, ci se subordonează noilor achiziţii ale fiecărei funcţii.

ÎNTREBĂRI

Explicaţi de ce consideraţi că sunt necesare legile dezvoltării ontogenetice în concepţia lui Wallon.

4. Cele cinci stadii ontogenetice sunt: a) stadiul impulsiv şi emoţional (0-12 luni); b) stadiul senzorio-motor şi proiectiv (1-3 ani); c) stadiul personalizării/ personalismului (3-6 ani; d) stadiul categorial (6-11 ani); e) stadiul adolescenţei (1-16 ani).

5. Progresul realizat de copil în fiecare stadiu sprijină achiziţiile funcţiei alternative. Jocul acestor funcţii este în acelaşi timp un progres de maturizare a raportului psihologic fundamental, cel dintre obiect şi subiect (vezi figura).



6. Trecerea de la un stadiu la altul este discontinuă prin conţinutul dominant (A/I), fiind caracterizată de un fenomen de clivaj, de întrepătrundere ("chevauchement"). Prin complexitatea rezultată se asigură însă unitatea procesului. Astfel, ontogeneza poate fi caracterizată ca fiind, în ansamblul său, o unitate în discontinuitate

7. Esenţială în dezvoltarea ontogenetică este textura socială care apare ca liant şi mediator între necesităţile şi posibilităţile copilului şi logica lumii fizice (logica obiectuală) care reclamă şi stimulează adaptarea, în absenţa "logicii sociale" ontogeneza este profund afectată. "Prin schimburile interindividuale debutează viaţa copilului şi acest tip de raporturi devansează de departe pe cele cu lumea fizică" considera Wallon. Mediului social, în mod primordial, trebuie să i se adapteze copilul. Pentru supravieţuirea speciei şi evoluţia sa, solidaritatea este mai importantă decât competiţia. Ea are caracter vital.

ÎNTREBĂRI RECAPITULATIVE

Precizaţi la ce alţi autori se face referinţă la rolul cadrului social al dezvoltării şi care este acest rol?

ÎNTREBĂRI

Explicaţi dinamica subiect psihic-obiect psihic la Wallon.

CONCEPTE WALLONIENE FUNDAMENTALE

a) EMOŢIA. Concept fundamental al întregii opere walloniene şi cu statut explicativ particular pentru ontogeneză. Emoţia este privită de la H. Wallon ca fiind joncţiunea dintre biologic şi social, dintre fiziologic şi psihologic. Reacţia afectivă, prezentă încă de la naştere, devine maniera privilegiată de comunicare. Ea este internă şi externă în acelaşi timp, fiind expresia-impresiei. Fiziologicul (plăcere, durere, foame etc.) capătă, prin afect, "grai" şi formă psihologică, făcând ca ceea ce este resimţit în interior să fie vizibil din afară. Ea activează pe cei din jurul copilului, îi incită şi îi răsplăteşte. Emoţia leagă "natura" (nou-născutul) de cultură (mediul socio-familial), fiind primul program ontogenetic funcţional comprehensibil reciproc.

b) MIŞCAREA. Principala formă de activitate, dar şi de exprimare a nou-născutului. Valoarea sa psihologică interrelaţională este deosebită deoarece, primele mişcări ale bebeluşului sunt investite cu semnificaţie expresivă de către anturajul social, întărite şi selectate. Mişcarea devine formă de expresie şi primul mijloc de acţiune asupra semenului adult. Mişcările, integrate în posturi, sunt, în acelaşi timp, acţiune şi expresie.

c) IMITAŢIA. Particularitatea imitaţiei primare este că reprezintă o acomodare la celălalt, un "ecou" motric, un mimetism, o contagiune. Deşi apărute doar în prezenţa modelului, ele nu se adresează acestuia, ci sunt necesităţi personale ale copilului. Această formă primară este în fapt "sâmburele" esenţei psihice — reconstrucţie, reflectare a realităţii.

d) CADRUL SOCIAL. Acesta poate fi discutat pornind de la distincţia dintre grup şi mediu. Grupurile determină locul şi rolul fiecăruia într-o constelaţie de indivizi. Mediul trimite la ansamblul circumstanţelor fizice, sociale, ideologice care modelează viaţa grupurilor, între copil şi grup stimularea este reciprocă, mediul este mai unilateral, dat fiind încă pasivitatea şi limitele naturale ale copilului. Importanţa determinismului social în faţa celui biologic sau fizic este norma de specificitate a ontogenezei umane. Sensul acestui proces poate fi surprins doar cercetând omul în contextul devenirii sale.

APLICAŢIE

Faceţi o legătura între fiecare dintre aceste concepte şi una dintre cele două funcţii psihice fundamentale: afectivitatea şi inteligenţa. Menţionaţi la dezvoltarea cărei dintre funcţii contribuie mai mult fiecare.

STADIILE ONTOGENEZEI — SCURTĂ PREZENTARE

1.Stadiul impulsiv(0-3 luni) şi emoţional (3-12 luni)

0-3 luni: La naştere şi până în jurul sfârşitului primului trimestru al vieţii postnatale, dominanta este cea a impulsivităţii motrice. Deoarece satisfacerea necesităţilor sale nu mai este automată, ca în stadiul intrauterin, atunci când apare starea de necesitate (foame, căldură, protecţie etc.) şi de insatisfacţie (corelatul subiectiv), copilul reacţionează prin descărcări şi activări musculare. Aceste reacţii impulsive devin repede expresie deoarece anturajul le întăreşte prin satisfacerea trebuinţelor "reclamate". Aici este baza viitoarelor atitudini şi mimici comunicative tot mai complexe.

3-12 luni: Substadiul emoţional (3-12 luni) se caracterizează prin preponderenţa expresiilor emoţionale care devin mijlocul dominant de relaţionare cu anturajul. Ca prime semne observabile ale vieţii psihice şi supuse modelajului social, ele sunt principalul mecanism organizator al psihismului infantil. Graţie experienţelor emoţionale (proprii şi ale anturajului) copilul îşi cristalizează o formă globală de reprezentare a situaţiilor ceea ce-i permite anticiparea. "Emoţia - afirmă Wallon - este o primă formă de înţelegere şi diferenţiere".

2.Stadiul senzorio-motor şi proiectiv (1-3 ani)

1-2 ani: Reacţiile circulare sunt expresia ralierii mişcărilor copilului la datele senzoriale şi excitaţiile provocate de mediu. Senzorio-motricitatea, ca tip de activitate dominantă, se dezvoltă în două direcţii independente, dar complementare: a) activitatea manipulatorie de explorare (obiecte, spaţiul proxim, care este baza pentru inteligenţa practică (acţiune) şi b) activitatea postual-imitativă, formă primară a inteligenţei discursive ce se va instala odată cu apariţia funcţiei semiotice/simbolice (limbaj, imagine mentală).

3 ani: în cel de al treilea an se face trecerea de la actele motorii la reprezentare. Saltul este mijlocit prin actele imitative (copilul mai mult mimează decât vorbeşte!) ca forme de prezentare. Imitaţia susţine interiorizarea, forma sa amânată (în absenţa modelului) fiind deja o evocare, un raport de substituţie a ceea ce a fost cândva prezent.

3.Stadiul personalismului (3-6 ani)

Acest stadiu este o etapă centrală în stadialitatea wallonianã, fiind la intersecţia a două faze importante în devenirea personală: construcţia persoanei şi dimensiunea sa instrumentală.

Este marcat de exprimarea conştiinţei de sine a copilului, rezultată din parcurgerea conştientizării corporalităţii proprii şi a diferenţei sale sociale faţă de alţii. Raportul sine-alţii este complex şi multifazic în acest stadiu. Se disting trei faze:

3-4 ani: Perioada de opoziţie: afirmarea autonomiei ca premisă a personalităţii (ex.: "EU FAC!"; "EU SPUN!"; "NU VREAU!")

4-5 ani: Perioada graţiei, a seducţiei: căutarea aprobării, a validării sociale. Ca urmare copilul caută să seducă, să fie în centrul atenţie, narcisismului îl domină.

5-6 ani: Perioada imitativă a rolurilor de tip adult, de pe poziţii de "adultism" (un amestec de rivalitate şi admiraţie faţă de adult).

4. Stadiul categorial (6-11 ani)

6-9 ani: Se produce o repoziţionare a intereselor: de la cele faţă de sine (din stadiul anterior, centripet), către cele orientate spre exterior, în acest substadiu precategorial asistăm la o diminuare a sincretismului (amestec, nediferenţiere în cunoaştere). Raportarea funcţională la realitate (la ce serveşte, de ce este bun şi ce face ceva sau cineva) este înlocuită cu cea categorială în forma sa concretă însă.

9-11 ani: Substadiul categorial începe printr-o activitate comparativă de diferenţiere şi extragere a asemănărilor şi deosebirilor dintre obiecte şi situaţii. Categorizarea abstractă îşi face treptat loc. Are loc o dublă decentrare, intelectuală şi socioafectivă şi sub impulsul unui nou context socio-cultural: şcoala.

5. Stadiul adolescenţei

Modificările fiziologice şi cele ale schemei corporale sunt punctul de start al crizei pubertare centrată pe sentimentul schimbării. Revine în prim plan o nouă fază de opoziţie prin care exigenţele construcţiei persoanei(trebuinţă centripetă) se fac simţite. Ambivalenţa egocentrism/egoism - allocentrism/altruism poate fi prezentă şi deconcertantă. Grupul de covârstnici este atractiv, cu autoritate, dimensiunea polivalentă a personalităţii fiind exersată de acest nou anturaj, în plan intelectual gândirea conceptuală permite unificarea reprezentărilor "insularizate" bazate pe interese concrete, specifice stadiilor anterioare. Se face saltul de la reprezentarea atomistă a realităţii spre cea a legilor şi integrărilor succesive, în planul construcţiei personale începe armonizarea asperităţilor prin integrarea planurilor: cognitiv, afectiv, social.

ÎNTREBĂRI

Care sunt principalele etape ale dezvoltării afective/ale personalităţii şi ce achiziţii le marchează?

DEZVOLTAREA RAŢIONAMENTULUI MORAL- LAWRENCE KOHLBERG

Piaget a fost interesat şi de modul în care copii elaborează raţionamente în probleme de ordin moral, subiect care îi fascinează în continuare pe cercetători. Prin ce proces un copil ajunge să stabilească ce este rău şi ce este bine, în comportamentul său şi în cel al altora? Oricine poate ajunge într-o situaţie de acest tip. Trebuie să dai înapoi un rest prea mare primit de la un vânzător? Trebuie oare denunţat un coleg atunci când l-ai surprins copiind la un examen?

Astfel de întrebări nu apar numai la adolescenţă şi la vârsta adultă. Copii concep şi ei judecăţi de acest tip. Unele schimbări fundamentale în raţionamentul moral par să coincidă cu momentul adolescenţei sau mai precis, cu apariţia gândirii formale. Vom aborda acum acest domeniu fascinant prin teoriile şi cercetările sale.

Teoria lui Kohlberg

Deşi însuşi Piaget a fost primul care a propus o descriere a dezvoltării raţionamentului moral (Piaget, 1932), numele lui Lawrence Kohlberg este cel mai frecvent asociat cu această teorie. Kohlberg a fost primul care a introdus o metodă de evaluare a raţionamentului moral, prezentând subiectului o serie de dileme sub forma unui şir de povestiri, fiecare punând o problemă morală specifică. Poate cea mai cunoscută este "dilema lui Heinz":

Undeva în Europa, o femeie suferea de o formă rară de cancer, fiind pe moarte. Nu exista decât un singur medicament care putea să o salveze, o formă de radiu, descoperită de un farmacist din acelaşi oraş. Acesta îl vindea cu un preţ de 10 ori mai mare decât costul de fabricaţie, cerând 2000$ deşi el a cheltuit doar 200$ pentru a-l produce. Heinz, soţul femeii bolnave, a încercat să strângă această sumă, dar nu a reuşit să adune decât 1000$. El i-a cerut farmacistului să reducă preţul la jumătate sau să-l amâne cu plata restului, pentru că soţia lui era pe moarte. Farmacistul îl refuză. Disperat, Heinz a spart într-o noapte farmacia şi a furat medicamentul.

TEMĂ DE REFLECŢIE

Ce situaţii decizionale pot fi considerate dileme? Cât de frecvente sunt acestea în viaţa cotidiană?

După prezentarea acestei povestiri, copilului i se pun o serie de întrebări: Heinz a procedat oare bine atunci când a furat medicamentul? Ce s-ar fi întâmplat dacă el nu şi-ar fi iubit soţia, sau dacă ar fi fost vorba despre un străin? Ar fi trebuit el oare să facă acelaşi lucru?

Pe baza răspunsurilor la asemenea dileme, Kohlberg a ajuns la concluzia că există trei nivele principale de raţionament moral, fiecare având două substadii:

NIVELUL 1. MORALA PRECONVENŢIONALĂ

Stadiul 1: Orientare către pedeapsă şi supunere*. Copilul decide ceea ce este rău pe baza acţiunilor pentru care este pedepsit. Supunerea este percepută ca o valoare în sine, dar copilul se supune doar pentru că adultul are o putere mai mare.*

Stadiul 2: Relativismul instrumental*. Copilul se supune regulilor care sunt în interesul său imediat. Ceea ce produce consecinţe plăcute este în mod necesar bine. Ceea ce este bine este şi drept: un schimb echitabil, un târg.*

NIVELUL 2. MORALA CONVENŢIONALĂ

Stadiul 3: Concordanţă interpersonală. *Familia sau grupul restrâns din care face parte copilul devin importante. Acţiunile morale sunt cele care corespund aşteptărilor altora. A fi bun este important în sine, iar copilul valorizează încrederea, loialitatea, respectul, recunoştinţa şi păstrarea bunelor relaţii.*

Stadiul 4. Conştiinţa sistemului social: legea şi ordinea. *Se observă o deplasare a preocupărilor centrate pe familie şi grupul restrâns al copilului spre o societate mai largă. Bine înseamnă să-ţi faci datoria. Legile trebuiesc respectate cu excepţia cazurilor extreme. Este bine să contribui la ajutarea societăţii.*

NIVELUL 3. PRINCIPII MORALE SAU MORALA POSTCONVENŢIONALĂ

Stadiul 5: Contract social şi drepturi individuale*. Acţiunea trebuie să tindă spre "cât mai bine pentru cât mai mulţi". Adolescentul sau adultul ştie că există mai multe puncte de vedere şi că valorile sunt relative. Legile şi regulile trebuiesc respectate pentru a păstra ordinea socială dar ele pot fi modificate. Totuşi unele valori sunt absolute, cum ar fi importanţa vieţii umane şi libertatea fiecărui individ, ele trebuind să fie apărate cu orice preţ.*

Stadiul 6. Principii etice universale. *Adultul îşi dezvoltă principii etice liber alese pentru a stabili ce este bine şi se conformează acestora. Întrucât legile urmează aceste principii ele trebuiesc respectate. Atunci însă când apare o contradicţie între lege şi conştiinţă, conştiinţa este cea care predomină. În acest stadiu, principiile etice cărora li se supune individul fac parte dintr-un sistem de valori şi principii clare, integrate, bine cântărite şi respectate cu stricteţe.*

ÎNTREBĂRI

Care este diferenţa între convenţii, norme şi legi? Daţi câteva exemple.

La nivelul 1, cel al **moralei preconvenţionale**, judecăţile copilului (sau adolescentului, iar uneori chiar ale adultului) se bazează pe sursele de autoritate din mediul său imediat, cele care îi sunt fizic superioare, de obicei părinţii. La fel cum descrierea altor persoane la această vârstă se face în cea mai mare parte pe baza unor criterii externe, criteriile pe care le foloseşte pentru a distinge binele de rău sunt de asemenea mai degrabă externe decât interne. Mai precis, acestea sunt reprezentate de consecinţele acţiunilor proprii.

În stadiul 1 al acestui nivel, *orientarea către pedeapsă şi supunere*, copilul se bazează pe consecinţele fizice ale unei acţiuni pentru a judeca dacă ceea ce face este bine sau rău. Dacă este pedepsit, atunci e rău, dacă nu este pedepsit, e bine. El se supune adulţilor pentru că aceştia sunt mai mari şi mai puternici decât el.

În stadiul 2 al acestui nivel, *relativismul instrumental*, copilul se comportă după principiul: "trebuie făcut ceea ce aduce recompense şi evitat ceea ce aduce pedepse". Referitor la acest stadiu se vorbeşte uneori despre *hedonismul naiv*. Dacă o acţiune este agreabilă sau determină un rezultat plăcut, ea este în mod inevitabil bună. Se observă deja un început de preocupare faţă de ceilalţi, dar numai în contextul în care din această preocupare pot fi extrase beneficii: "dacă tu mă ajuţi, şi eu te voi ajuta".

Iată unele răspunsuri la variante ale dilemei lui Heinz, obişnuite de la copii şi adolescenţi din culturi diferite, ajunşi în stadiul 2:

"El ar trebui să fure hrana pentru soţia lui, pentru că dacă ea moare va trebui să plătească mulţi bani pentru funeralii" (Taiwan).

Ar trebui să fure medicamentul "pentru că trebuie să împiedice moartea soţiei ca să nu-şi petreacă restul vieţii de unul singur" (Porto Rico)

(Dacă nu ar fi soţia lui ci un prieten, ar trebui să fure hrana ?) "Da, pentru că într-o bună zi, când îi va fi foame, prietenul lui îl va ajuta" (Turcia)

La nivelul 2, cel al **moralei convenţionale**, se observă o deplasare a judecăţii bazate pe consecinţele externe şi beneficiul personal spre judecăţi bazate pe reguli sau norme stabilite de grupul

de apartenenţă, fie acesta familia, grupul de prieteni, biserica sau naţiunea. Copilul consideră că ceea ce grupul de referinţă defineşte a fi bine este bine şi va interioriza profund aceste norme.

Stadiul 3 (primul stadiu al nivelului 2) este cel al *concordanţei interpersonale* (numit uneori stadiul *băiat bun / fată bună*) Copii ajunşi în acest stadiu cred că un comportament bun este acela care le place celorlalţi. Ei valorizează loialitatea, încrederea, respectul, recunoştinţa. Andy, un băieţel descris de Kohlberg se exprima astfel:

"Încerc să fac ceea ce vor părinţii mei pentru că şi ei au făcut ceea ce am vrut eu. Încerc să fac tot ceea ce îmi spune mama să fac, să îi fac plăcere. De exemplu, ea ar vrea să devin medic aşa că şi eu vreau asta şi ea mă va ajuta să reuşesc".

TEMĂ DE REFLECŢIE

Care sunt tipurile cele mai frecvente de judecăţi morale pe care dvs. le aplicaţi în viaţa cotidiană?

Acest al treilea stadiu se caracterizează şi prin faptul că încep să apar judecăţi referitoare nu doar la acte ci şi la intenţii. Dacă cineva comite un act condamnabil fără a o face în mod intenţionat sau considerând că procedează corect, fapta sa este mai puţin gravă decât dacă ar făcut-o în mod deliberat.

În stadiul 4 (al doilea stadiu al moralei convenţionale), copilul se orientează spre un grup social lărgit pentru a-şi edifica normele. Kohlberg vorbeşte despre stadiul *conştiinţei sistemului social (legea şi ordinea)*, ţinând seama de preocuparea manifestată de copil de a-şi face datoria, respectând regulile şi legile. Copilul acordă mai puţină importanţă asentimentului celorlalţi, punând mai degrabă accentul pe aderarea la un sistem complex de reglare socială. Totuşi, fundamentul acestui sistem nu este niciodată pus în discuţie.

Tranziţia spre nivelul al 3-lea, cel al **principiilor morale** (denumit şi al **moralei postconvenţionale**) este marcată de numeroase schimbări, dintre care cea mai remarcabilă este deplasarea sursei de autoritate. La primul nivel, copilul vede autoritatea ca provenind doar din exterior. La al doilea nivel, judecăţile sau regulile provenite din exterior se interiorizează, fără a fi însă puse în discuţie sau analizate. La al treilea nivel apare un nou tip de autoritate, care implică alegeri individuale şi judecăţi personale fondate pe principii alese liber de individ.

În stadiul al 5-lea, denumit de Kohlberg orientarea spre *contractul social şi drepturile individuale*, se observă debutul edificării principiilor morale proprii. Regulile şi legile nu sunt percepute a fi inutile: ele sunt mijloace care permit asigurarea dreptăţii şi a echităţii. La acest nivel însă, oamenii sunt capabili să judece în ce moment regulile şi legile trebuiesc ignorate sau amendate. Un sistem politic democratic trebuie să cuprindă prevederi care permit modificarea legilor.

În versiunea sa originală, Kohlberg descrie un al şaselea stadiu, cel al orientării către *principiile etice universale*. Subiecţii ajunşi la acest stadiu îşi asumă complet responsabilitatea actelor lor, acte ce se sprijină pe principii fundamentale şi universale cum ar fi dreptatea şi respectul persoanei. Ulterior Kohlberg şi-a pus întrebări referitor la logica şi necesitatea acestui stadiu final, sau chiar privind existenţa lui. S-ar părea că asemenea principii morale universale nu orientează raţionamentul moral decât în cazul câtorva indivizi ieşiţi din comun, cei care îşi consacră întreaga viaţă unor cauze umanitare.

Este important de înţeles faptul că stadiul sau nivelul judecăţilor morale ale unui individ nu depind de alegerile sale morale ci de tipul de logică inerentă şi de sursa autorităţii pe care se bazează aceste alegeri. De exemplu, ambele posibilităţi din dilema lui Heinz (a făcut bine sau rău) pot fi argumentate în mod logic la toate nivelele. Am dat deja exemple luate din stadiul 2 pentru a legitima furtul medicamentului; iată acum o justificare a aceleiaşi alegeri în stadiul 5, extrasă dintr-un studiu făcut în India:

(Furtul lui Heinz ar fi justificabil dacă ar fi vorba despre un animal domestic şi nu despre soţia lui?)

"Dacă Heinz salvează viaţa unui animal, actul său este lăudabil. Utilitatea unui medicament stă în administrarea sa celui care are nevoie. Există în mod evident o diferenţă: viaţa umană este mult mai evoluată şi ocupă o mai mare importanţă în marea ordine a naturii. Totuşi, viaţa unui animal nu este lipsită de importanţă…."

Comparând acest răspuns cu cele date mai sus veţi vedea că există o netă diferenţă în forma raţionamentului, deşi sensul (justificarea furtului) este acelaşi.

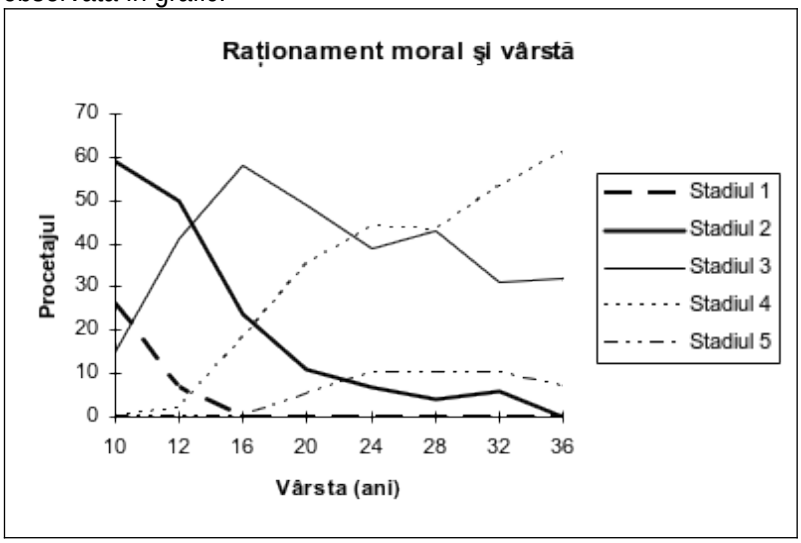
Kohlberg susţine că această secvenţă a raţionamentului moral este universală şi organizată ierarhic, la fel cum susţinea şi Piaget referitor la stadiile dezvoltării cognitive. Altfel spus, fiecare stadiu posedă o coerenţă internă şi îl precede pe următorul într-o ordine constantă. Indivizii nu se pot "întoarce" ci doar evolua în sensul acestei progresii (dacă există o evoluţie). Kohlberg nu pretinde că toţi indivizii evoluează trecând prin cele şase stadii şi nici că fiecare stadiu ar corespunde unei anumite vârste; el insistă însă pe caracterul universal al secvenţei, al ordinii.

APLICAŢIE

Explicaţi răspunsurile copiilor din diferite ţări, prezentate ca exemplu mai sus, prin diferenţele de valori considerate importante în fiecare cultură.

VALOAREA TEORIEI LUI KOHLBERG.

VÂRSTĂ ŞI RAŢIONAMENT MORAL. Rezultatele lui Kohlberg, confirmate şi de alte studii, arată că raţionamentul moral preconvenţional domină la elevii ciclului primar, stadiul 2 fiind încă prezent la numeroşi adolescenţi. Morala convenţională este întâlnită la majoritatea adolescenţilor şi reprezintă forma cea mai frecvent întâlnită la adulţi. Morala postconvenţională (stadiile 5 şi 6) apare mult mai rar, chiar şi în rândul adulţilor. Astfel, se estimează că doar 13% dintre oamenii care au participat la un studiu amplu din SUA au prezentat raţionamente morale de acest nivel. Tendinţa variaţiei cu vârsta poate fi observată în grafic.



Secvenţialitatea stadiilor. Secvenţa propusă de Kohlberg pare să se fi confirmat. Numeroase studii longitudinale pe termen lung, efectuate pe adolescenţi (deveniţi ulterior adulţi) din S.U.A., Israel şi Turcia arată că modificarea raţionamentului urmează aproape întotdeauna ordinea propusă. Subiecţii nu au "sărit" peste stadii şi doar 5-7% au prezentat regresii (procent ce poate exprima o eroare de măsurare).

Universalitatea. Această secvenţă a stadiilor este oare o caracteristică a culturii de tip occidental sau un proces universal? Până acum, variante ale dilemelor lui Kohlberg au fost utilizate pe copii aparţinând a 27 de culturi distincte, occidentale şi neoccidentale, industrializate şi neindustrializate.

John Snarey, care a comentat şi analizat aceste rezultate, constată mia multe fapte ce vin să susţină ipoteza universalităţii: (1) în studiile efectuate pe copii se constată un progres constant al stadiului raţionamentului folosit; (2) studiile longitudinale prezintă "date cu o similaritate frapantă", subiecţii progresând în mod sistematic şi regresând foarte rar; (3) se observă că nivelul maxim atins nu este acelaşi în toate culturile. În societăţile urbane complexe (occidentale sau nu) stadiul 5 este de obicei nivelul cel mai elevat observat, în timp ce culturile denumite de Snarey "folclorice" se plafonează la nivelul 4. Ansamblul acestor date sugerează universalitatea secvenţei stadiilor lui Kohlberg.

TEMĂ DE REFLECŢIE

De ce credeţi că în „culturile folclorice" nu se atinge nivelul maxim de dezvoltare morală?

Critica teoriei lui Kohlberg. Teoria lui Kohlberg privind raţionamentul moral a fost una dintre cele mai stimulante în psihologia dezvoltării. Există peste 1000 de studii care au investigat sau verificat unele aspecte ale acestei teorii, fiind propuse şi unele teze concurente. Teoria iniţială a rezistat însă în mod remarcabil unui asemenea flux de cercetări şi comentarii. S-ar părea deci că există o stadialitate a dezvoltării raţionamentului moral, iar stadiile sunt universale.

Cu toate aceste au exista şi numeroase critici. Unii psihologi sunt mai puţin convinşi de universalitatea stadiilor (Schweder, Mahapatra şi Miller, 1987). De asemenea este îngrijorător faptul că un număr atât de redus de adolescenţi şi adulţi ating stadiul postconvenţional.

Criticile cele mai virulente i-au reproşat însă ui Kohlberg faptul că nu a investigat toate aspectele "raţionamentului moral". Kohlberg însuşi recunoaşte în scrierile sale ulterioare: teoria sa se referă la dezvoltarea raţionamentului doar în ceea ce priveşte problemele de *dreptate* şi *echitate*. Ar fi interesant de studiat şi alte aspecte cum ar fi empatia sau relaţiile interpersonale. În acest domeniu, critica cea mai cunoscută a fost furnizată de Carol Gilligan.

Etica bunăvoinţei după Gilligan. Pe lângă faptul că eşantionul lui Kohlberg a fost constituit doar din băieţi, Carol Gilligan îi reproşează acestuia faptul că pune accentul pe dreptate şi echitate ca factori determinanţi ai raţionamentului moral. După Gilligan, ar exista două "orientări morale" distincte: dreptatea şi bunăvoinţa faţă de ceilalţi, fiecare având propria sa regulă fundamentală, fie această să nu te porţi cu altcineva în mod inechitabil (dreptatea), fie să nu laşi pe altcineva să sufere (bunăvoinţa). Atât băieţii cât şi fetele învaţă ambele principii însă, după Gilligan, fetele ar avea o predispoziţie spre empatie şi relaţii interpersonale, în timp ce băieţii ar avea mai curând tendinţa spre echitate şi dreptate. Pe baza acestei distincţii, cele două sexe ar percepe dilemele morale în manieră diferită.

Ţinând seama de datele observate privind diferenţele între sexe în ceea ce priveşte stilul de interacţiune şi modelele de prietenie, ipoteza lui Gilligan este destul de seducătoare. Este posibil, într-adevăr ca fetele să caute mai degrabă intimitatea în relaţiile lor cu ceilalţi şi să utilizeze criterii diferite în evaluarea dilemelor morale. Cu toate acestea, în fapt, cercetările asupra dilemelor morale nu au dovedit că băieţii ar fi orientaţi mai degrabă de o grijă pentru echitate sau fetele de o dorinţă de a face bine

altora. Mai multe studii făcute pe adulţi arată o asemenea tendinţă, dar cele realizate pe copii nu reflectă în general o astfel de diferenţă.

De exemplu, Walker (1987) a clasificat răspunsuri ale copiilor la dileme morale în funcţie de conceptul de echitate al lui Kohlberg şi de criteriul bunăvoinţei al lui Gilligan. El nu a evidenţiat nici un fel de diferenţă sexuală în răspunsurile legate de dileme ipotetice (cum ar fi cea a lui Heinz) sau de dileme extrase din viaţa reală a copiilor. Doar la adulţi a putut fi observată o diferenţă în sensul aşteptărilor lui Gilligan.

Deşi nu există încă dovezi care să sprijine modelul lui Gilligan el nu trebuie respins în mod categoric pentru că merge în sensul unor cercetări recente referitoare la stilul de interacţiune al fetelor şi băieţilor. Faptul că nu pot fi observate predispoziţii distincte în orientarea spre echitate sau bunăvoinţă, nu înseamnă că o asemenea diferenţă nu există în realitate.

ÎNTREBĂRI

Explicaţi importanţa socială a punctului de vedere al lui C. Gilligan.

Judecată morală şi comportament. Unii dintre criticii lui Kohlberg au invocat şi faptul că nu există întotdeauna o corespondenţă între nivelul raţionamentului moral al unei persoane şi comportamentul ei. Kohlberg nu a afirmat însă niciodată că ar exista o asemenea corespondenţă exactă. Faptul că folosiţi un raţionament de stadiu 4 nu înseamnă că nu veţi trişa niciodată sau că veţi face întotdeauna ce vrea mama. Forma de raţionament pe care un tânăr o aplică la problemele sale morale va *influenţa* totuşi alegerile sale în viaţa de zi cu zi. Pe de altă parte, Kohlberg a considerat că, pe măsură ce nivelul raţionamentului moral este mai ridicat, corelaţia acestuia cu comportamentul va fi mai ridicată. Astfel, adolescenţii şi tinerii situaţi la nivelul 4 şi 5 ar avea mai degrabă tendinţa de a se conforma propriilor reguli de raţionament moral decât copii situaţi la nivele inferioare.

Deşi există numeroase dovezi privind existenţa unei legături între raţionamentul moral şi comportament, nimeni nu a putut stabili o corespondenţă perfectă. Dup cum afirma Kohlberg: "O persoană poate raţiona după anumite principii fără a li se conforma în realitate" (1975).

Există deci şi alţi factori? Nu avem încă un răspuns la această întrebare, dar unele influenţe apar mai evidente. În primul rând există obişnuinţa. În fiecare zi, suntem confruntaţi cu mici probleme morale pe care le rezolvăm oarecum maşinal. Uneori, aceste alegeri automatice se situează la un nivel de raţionament inferior celor pe care le-am alege dacă am reflecta. De exemplu, putem dona în fiecare an o sumă de bani unei organizaţii de ajutorare fără a ne întreba dacă nu am putea mări donaţia sau dacă banii sunt utilizaţi aşa cum trebuie.

În al doilea rând, într-o situaţie dată, chiar dacă o anumită acţiune poate fi considerată justificată moral, ea poate să apară ca nefiind neapărat necesară. O anumită manifestaţie publică de protest, de exemplu, poate să fie considerată justificată, fără însă a considera necesar să participăm la ea.

Al treilea element se referă la costurile unui act corect moral (a face ceva util sau a te abţine de la copiat de exemplu). Dacă ajutarea cuiva nu necesită prea mult timp bani sau eforturi, majoritatea copiilor sau adulţilor se vor oferi voluntari, indiferent de nivelul lor de raţionament moral. Atunci însă când apar anumite constrângeri, corelaţia este mai strânsă între nivelul de raţionament şi comportament. Se ajunge astfel la un principiu mai general după care raţionamentul moral influenţează comportamentul doar în situaţiile care intensifică într-o manieră oarecare conflictele morale, de exemplu atunci când costurile sunt mari sau când individul este în mod direct responsabil.

În fine, unele reguli morale sau anumite motivaţii contradictorii pot să fie opuse, de exemplu influenţa grupului de colegi cu dorinţa de a fi protejat sau recompensat. La debutul adolescenţei, de exemplu, când influenţa grupului este deosebit de puternică, se poate pronostica o influenţă considerabilă a grupului asupra comportamentului moral. Astfel, tânărul va avea tendinţa să fugă de

acasă, să se îmbete sau să spargă geamurile unui profesor deşi simţul său moral individual s-ar opune unor astfel de acţiuni.

Deci, *comportamentul* moral reprezintă suma unui ansamblu complex de influenţe, iar raţionamentul moral este doar una dintre ele. Cunoştinţele ştiinţifice pe această temă au început să prindă contur, rămânând însă multe de făcut pentru a studia influenţa grupului şi a celorlalţi factori care ne împing să acţionăm într-o manieră mai puţin chibzuită decât gândim.

ÎNTREBARE

Explicaţi în ce constă aspectul cognitiv al teoriei lui Kohlberg.

ÎNTREBARE

Care sunt principalele etape ale dezvoltării afective/ale personalităţii şi ce achiziţii le marchează?

TEMĂ DE REFLECŢIE

Ce situaţii decizionale pot fi considerate dileme? Cât de frecvente sunt acestea în viaţa cotidiană?

ÎNTREBARE

Care este diferenţa între convenţii, norme şi legi? Daţi câteva exemple.

TEMĂ DE REFLECŢIE

Care sunt tipurile cele mai frecvente de judecăţi morale pe care dvs. le aplicaţi în viaţa cotidiană?

APLICAŢIE

Explicaţi răspunsurile copiilor din diferite ţări, prezentate ca exemplu mai sus, prin diferenţele de valori considerate importante în fiecare cultură.

TEMĂ DE REFLECŢIE

De ce credeţi că in „culturile folclorice” nu se atinge nivelul maxim de dezvoltare morală?

ÎNTREBĂRI

Explicaţi importanţa socială a punctului de vedere al lui C. Gilligan.

Explicaţi în ce constă aspectul cognitiv al teoriei lui Kohlberg.

Unitatea de învăţare 4.
TEORIA PIAGETIANĂ

Teoria lui Piaget a avut o influenţă deosebită. Ea oferă o continuitate de sens înţelegerii dezvoltării umane si a inspirat masiv cercetările în domeniul dezvoltării inteligenţei. Piaget şi-a numit-o: *epistemologie genetică*. Epistemologia este studiul cunoaşterii - cum ştim ceea ce ştim. Termenul "genetic" are aici sensul de dezvoltare şi nu de ereditate. Teoria lui Piaget acoperă dezvoltarea inteligenţei (a modurilor de cunoaştere) pe întreaga durată a vieţii.

După Piaget, toate cunoştinţele provin din acţiuni. De exemplu, bebeluşul acţionează asupra obiectelor din jurul lui, le atinge, le răstoarnă, le izbeşte, le pune în gură - dezvoltându-şi cunoştinţele despre aceste obiecte prin structurarea experienţei. Cunoaşterea bebeluşului nu apare nici din obiectele însăşi nici din interiorul său ci din interacţiunea celor două şi legăturile dintre acţiuni şi obiecte.

Scheme. Piaget considera înţelegerea lumii de către copil (deci nu o simplă "înregistrare" a acesteia) ca apărând din coordonarea acţiunilor şi inter-relaţionarea obiectelor. El este un constructivist. Ambele relaţii - între acţiuni şi între obiecte - sunt construcţii ale realităţii proprii bebeluşului şi nu ceva inerent acţiunilor sau obiectelor. Un copil poate de exemplu să arunce o minge sau să o rostogolească; la fel poate să facă şi cu o portocală. El învaţă astfel că ambele obiecte se rostogolesc (sunt rotunde) dar că o minge aruncată sare înapoi iar o portocală se opreşte. Din aceste acţiuni şi obiecte aparent obişnuite, copilul ajunge să cunoască unele efecte ale acţiunilor sale şi anumite proprietăţi ale obiectelor. El învaţă de asemeni să-şi coordoneze acţiunile (nu poate de exemplu să rostogolească şi să arunce mingea simultan), înlănţuirile de acţiuni, pe care Piaget le-a numit scheme, sunt construite şi coordonate de-a lungul dezvoltării. La copil ele sunt ca nişte concepte fără cuvinte.

Copiii mai mari şi adulţii au mai multe scheme de acţiune internalizate pe care le folosesc pentru a-şi dobândi şi structura experienţa. Ulterior schemele se transformă în acţiuni mintale. Deşi actele de gândire sunt interne, ele derivă din experienţe concrete anterioare ale copilului în relaţie cu mediul. Aritmetica mintală înlocuieşte actul fizic de numărare: secvenţele logice ale gândirii de tipul "dacă...atunci" înlocuiesc manipularea concretă de către copil a relaţiilor cauză-efect. O persoană adultă nu mai are nevoie însă să "verifice" practic orice soluţie.

De exemplu, adulţii ajung să înţeleagă astfel gravitaţia pământului: Atunci când un obiect este ridicat şi lăsat liber el cade. Bebeluşul însă explorează gravitaţia lăsând să cadă bucăţele din mâncarea sa din gură şi urmărind cum acestea se turtesc de podea (el mai descoperă de asemenea că şi ceaşca, linguriţa şi prăjiturile cad). Din fericire, încetul cu încetul, schema bebeluşului despre căderea obiectelor în spaţiu este coordonată cu multe alte obiecte astfel că el nu mai face mizerie în permanenţă. Pe de altă parte căderea mâncării devine antitetică alimentării, astfel încât bebeluşul flămând ajunge să înveţe că schemele alimentarii şi aruncării alimentelor nu sunt compatibile.

APLICAŢIE

Explicaţi şi exemplificaţi rolul mediului şi al trăsăturilor înnăscute în teoria piagetiană, constructivistă.

Asimilarea şi acomodarea.

În teoria piagetiană gândirea copiilor se dezvoltă prin două procese: asimilarea şi acomodarea. Asimilarea se referă la incorporarea unor cunoştinţe noi prin folosirea unor scheme preexistente. De exemplu, un copil poate să izbească un număr mare de obiecte, asimilându-le schemei sale "obiecte de izbit", chiar dacă aceasta nu este caracteristica principală a obiectului respectiv. Alte obiecte se

încadrează în alte scheme: sunt moi, scârţâie etc. Acomodarea se referă la modificarea schemelor existente pentru a incorpora cunoştinţe noi ce nu se mai potrivesc acestora.

Procesele de asimilare şi acomodare sunt întotdeauna complementare. A asimila înseamnă a a folosi ceea ce este deja cunoscut: a acomoda înseamnă a dobândi un nou mod de a face ceva. Ambele procese continuă pe toată durata vieţii. Astfel au apărut probleme în S.U.A. odată cu introducerea sistemului metric, în esenţă aceasta însemna o restructurare a schemelor existente (acomodare). După ce au învăţat schema nouă (convertirea temperaturilor din grade Fahrenheit în grade Celsius, a distanţelor din mile în kilometri), urmează un proces de asimilare a informaţiilor anterior existente conform schemei noi. De exemplu, poartă cineva un pulover atunci când afară sunt 30°C ? (Nu). Viteza de 80 de kilometri pe oră este prea mare pentru şoselele din afara oraşelor? (probabil că nu). Un preţ de 3.5 dolari pe kilogramul de carne porc calitatea I este prea mult? (iarăşi nu). Cu alte cuvinte, orice nou mod de a dobândi cunoştinţe va trebui să fie aplicat la ceea ce dobândisem deja prin alte scheme.

Pentru a obţine jucăria, bebeluşul în primul rând o apucă, folosind schema familiară a apucării (asimilare), iar apoi alterează această schemă folosind cunoştinţe noi (acomodare) pentru a putea trece obiectul printre bare.

APLICAŢIE

Explicaţi de ce este important echilibrul între asimilări şi acomodări învăţare. Exemplificaţi pentru învăţarea matematicii.

In orice moment persoana în dezvoltare îşi poate modifica structurile sale cognitive numai până la o anumită limită. Trebuie întotdeauna să existe un fel de continuitate. **Echilibrul** dintre asimilare şi acomodare se modifică în decursul vieţii. Echilibrul este principiul cel mai general al dezvoltării în teoria lui Piaget, el afirmă că organismul tinde spre o stare de echilibru biologic şi psihologic. Dezvoltarea fiind o aproximare progresivă a unei stări ideale, niciodată realizată complet. Echilibrul unui copil într-un anumit stadiu poate fi tulburat de evenimente externe cum ar fi informaţiile noi pe care nu le mai poate asimila sau de procese interne care îl împing spre acomodare, în ambele cazuri se tulbură echilibrul temporar iar dezvoltarea progresează spre un nivel nou, mai înalt de organizare.

Stadii. Conform teoriei lui Piaget dezvoltarea intelectuală evoluează printr-o serie de stadii iar

organizarea comportamentului este calitativ diferită în fiecare stadiu. Cele două condiţii pe care Piaget le stabileşte pentru stadialitatea sa sunt:

(1) stadiile trebuiesc definite astfel încât să garanteze o ordine constantă în succesiunea lor.

(2) definirea trebuie să permită dezvoltarea progresivă a structurilor mentale.

Piaget propune trei stadii principale de dezvoltare intelectuală: un stadiu senzorio-motor, un stadiu reprezentaţional (împărţit în două substadii, cel al gândirii preoperaţionale şi cel al operaţiilor concrete) şi un stadiul al gândirii formale (sau proporţionale). Stadiul senzorio-motor începe de la naştere şi ţine până la circa 2 ani când începe cel preoperaţional. Acesta ţine până la circa 7-8 ani când copilul intră în stadiul operaţiilor concrete iar spre 11-12 ani, copiii ajung să dezvolte elementele unei logici formale constând în propoziţii de tip "Dacă...atunci".

Stadiile dezvoltării gândirii la Piaget

Dezvoltarea inteligentei, ca forma superioara a adaptării, este stadiala, cuprinzând următoarele momente:

1) 0-2 ani – **stadiul senzorio-motor** (inteligenţă practică, presimbolică, preverbală)
2) 2-7 ani – **stadiul preoperaţional** (inteligenţa prelogică, simbolică, intuitivă - gândeşte ce vede, controlează un singur indice şi nu coordonează)
   - 2-4 ani - prelogic (intuiţia simplă)
   - 4-7 ani - semilogic (intuiţia articulată)
3) 7-15-16 ... ani – **stadiul operaţional** – se structurează în această perioadă sau niciodată, nu gândeşte formal doar logic, inteligenţa logică, gnostică - cunosc pentru a şti, nu pentru a rezolva)
   - 7-12 ani – operaţional concret
   - 12 ani ... – operaţional formal – se dezvoltă inteligenţa ipotetico-deductivă propoziţională şi cea reflexivă (gândirea se întoarce asupra ei însăşi)
   - substadiul genezei operaţiilor formale
   - substadiul structurilor operatorii formale

Fiecare stadiu are specificul sau sub aspectul instrumentelor cu care operează si achiziţiilor pe care le obţine.

stadii	Mecanisme / instrumente	Achiziţii
Senzorio-motor	Reflexul/ schema senzorio-motorie / scheme de scheme	Permanenta obiectului, apariţia reprezentărilor ca proces mintal, reprezentări practice ale cauzalităţii, spaţialităţii şi intenţionalităţii
Preoperaţional şi operaţional concret 2-12 ani	Pre si semi operaţii mintale (7-8 ani), Operaţii concrete după 8 ani	Reversibilitatea simpla(a-a=0, a=b si b=a)-8 ani Conservarea invariantelor, gândire de tip noţional si cea categoriala
Operaţional formal	Operaţii mintale, operaţii cu operaţii mintale (operaţii de gradul II sau propoziţionale)	Dubla reversibilitate si INRC (identitate (A este B), negaţia (A este nonB), reciproca (A implica B si B implica A), corelativa (A si B corelează, au o legătură comuna reciprocă)), gândire conceptuală

Asimilare - proces de încorporare a noutăţii prin intermediul setului de instrumente, (reflex, schemă, scheme de scheme, operaţii, semioperaţii), existente deja ca bun al individului.

Acomodare - proces prin care un mecanism existent deja folosit în situaţii noi îşi modifica structura şi funcţionarea anterioară devenind altceva sau premisa pentru altceva.

Schema senzorio-motorie - echivalent în plan practic a ceea ce va fi noţiunea şi conceptul în plan simbolic (o generalizare practică). Ea apare ca unitate primară de viaţă psihică şi se refera la faptul

că un segment informaţional senzorial sau perceptiv este prelucrat şi are drept consecinţă un răspuns motor.

Permanenta obiectului - Capacitatea copilului de a-şi da seama ca obiectele pe care nu le mai percepem există totuşi.

Conservarea - capacitatea copilului de a-şi da seama ca sub forme diferite se ascunde o aceeaşi realitate. Se caracterizează prin decalaj longitudinal, în următoarea ordine: număr, substanţa, lungime, suprafaţa, greutate, volum.

ÎNTREBĂRI

Explicaţi de ce permanenţa obiectului şi conservarea invarianţilor sunt achiziţii fundamentale în dezvoltarea copilului.

Substadiu cronologic	Instrumente-mecanisme	performanţe
Exersarea reflexelor 0-1 luna	Perfectează instrumentele reflexe conferindu-le exactitate si promptitudine	Obiectul care dispare din raza vizuala nu are semnificaţie
Reacţii circulare primare 1-4 luni primele adaptări	Repetarea comportamentelor plăcute la care copilul ajunge din întâmplare, sunt focalizate asupra propriului corp, activităţile exista in sine- a privi pentru a privi, a apuca pentru a apuca - au statut de asimilări funcţionale	Copilul poate urmări cu privirea obiectul sau poate rămâne cu privirea in zona de dispariţie
Reacţii circulare secundare 4-8 luni procedee menite sa prelungească experienţa interesante	Specific este orientarea si dincolo de universul propriului corp si capacitatea de a produce si a reproduce acţiuni interesante descoperite întâmplător. Acţiunea este susţinuta de plăcerea noutăţii, marchează începutul satisfacţiei de natura psihică, si câştigării intenţionalităţii prin deosebirea pe care începe sa o facă între mijlocul si scopul acţiunii, acţiunea este orientată spre exterior si spre viitor	Capacitatea de a se raporta interogativ la obiectul dispărut si de a descoperi obiectele parţial ascunse
	Substadii preintenţionale ⇑	
Coordonare schemelor senzorio-motorii cu apariţia schemelor secundare si cu aplicarea lor la situaţii noi 8-12 luni	Conduitele sunt în mod clar intenţionale, apare coordonarea a doua scheme anterioare intr-un singur act prin subsumare lor intr-o schema principala Caracteristici: intenţia, căutarea unui mijloc bun pentru a-si realiza intenţia, reunirea schemelor anterioare intr-un act unic Obiectul acţiunii devine dominant luând locul acţiunii propriu-zise Apar conduita inteligente speciale: suportului 8-9 luni, sforii 10-11 luni, băţului 11 luni	Căutarea active a obiectului dispărut dar fără a ţine cont de succesiunea deplasărilor succesive ale obiectului chiar in condiţiile observării acestor deplasări, ca urmare obiectul va fi mereu căutat în locul primei dispariţii
Reacţii circulare terţiare Experimentare	Rezolvarea problemelor prin încercare si eroare practica, schemele pot fi îmbunătăţite, curiozitatea este mobilul experienţei	Găsirea obiectului dispărut in urma unor deplasări succesive cu condiţia vizualizării traiectoriilor

activa 12-18 luni		intermediare

Invenţia mintala 18-24 luni	Începuturile reprezentării şi deliberării practice care pot prefigura acţiunea Găsesc soluţia in minte prin imitarea problemei de rezolvat	Instalarea permanentei obiectului ce are drept consecinţa reprezentarea deplasărilor invizibile si in absenta vizualizării traiectoriilor sale

APLICAŢIE

Daţi exemple de jocuri sau activităţi pe care le efectuează un copil şi care ilustrează stadiul reacţiilor circulare terţiare.

FORMELE FUNCŢIEI SIMBOLICE

Imitaţia amânată - (1,5-2 ani) se caracterizează prin reproducerea unui comportament in absenta modelului care a fost perceput anterior.(ex. Copilul vede pe tatăl său fumând şi repeta gestul mai târziu. Are un statut de prereprezentare, deoarece o acţiune este evocată tot printr-o acţiune (reprezentare prin act).

Jocul simbolic - (2-5ani) are drept specific faptul ca aducerea spre sine a realităţii se face prin substituţi construiţi de subiect şi modificabili potrivit trebuinţelor lui de moment. La baza jocului simbolic se află schema simbolică care este reproducerea unei scheme senzorio-motorii în afara obiectivului său obişnuit si folosirea ei cu valoare explicativă (jocul de-a ceva). Funcţia jocului este cathartică si explicativă. Aceasta formă de joc urmează celei a jocului exerciţiu sau funcţional şi precede jocul cu reguli (5-7 ani).

Desenul este considerat a fi la jumătatea drumului între jocul simbolic şi imaginea mintală. Cu prima are în comun plăcerea funcţionala si autotelismul (=îşi are scopul în sine). Cu imaginea mintală are în comun efortul de imitare a realităţii şi reciprocitatea cu aceasta. Desenul copilului până la 8-9 ani este realist ca intenţie dar ca realizare este idealist, în măsura în care copilul mai mult desenează ce ştie decât ce vede. Gradul de realism al desenului infantil prezintă o serie de etape:

- **Realismul fortuit** – 2-21/2 ani - specific – semnificaţia desenului se descoperă concomitent cu execuţia, este un desen povestit.
- **Realismul neizbutit** – 3-4 ani şi după - are ca specific prezenţa în desen a elementelor esenţiale ale modelului, dar într-o manieră juxtapusă dat fiind imposibilitatea coordonării lor (ex. omul cefalopod).
- **Realismul intelectual** - în desen se regăsesc toate atributele esenţiale ale modelului, dar prezentate într-o formulă stângace fără materialitate şi fără perspectivă (ex. desen Roentgen)
- **Realismul vizual** - are drept caracteristică prezentarea în desen doar a elementelor modelului care sunt posibile dintr-un singur punct de vedere. Apare perspectiva şi plasarea în coordonatele paginii, respectarea proporţiilor. Sub aspectul conţinutului exista o ordine tematică: mai întâi omul şi animalele, casa şi mijloacele de transport, copaci flori şi obiecte.

APLICAŢIE

Ilustraţi prin exemple în ce mod imitaţia amânată poate contribui la dezvoltarea afectivă dar şi cognitivă a copilului.

Limbajul

Stadii si repere	Competenta (a înţelege şi orienta după	Performanţa (a utiliza limbajul)

cronologice	mesaj verbal)	
0-6 luni stadiul incipient comun copiilor dintr-o cultura indiferent de limba	Reacţionează la sunete puternice emise brusc, încearcă localizarea sunetului întorcând capul şi privirea, pare sa asculte pe cel care vorbeşte căruia îi poate răspunde prin zâmbet (4-5 luni), să facă distincţie între voci vesele şi furioase (sensibil la paraverbal), răspunde când e strigat pe nume	La naştere este prezent ţipătul neonatal, plânsul şi diverse sunete vegetative (deglutiţie, tuse), în primele săptămâni apare "baia de sunete"- sunete extrem de diverse şi inexistente în limba copilului din care ulterior se selectează cele ale limbii vorbite (3-4 luni) apare gânguritul bazat mai ales pe vocale (5-6 luni), apare lalaţiunea, asocieri de silabe, copilul emite vocalize care au valoare de joc funcţional
7-11 luni stadiul **diferenţierii fonemelor** acesta se conduce după legea efortului fiziologic minim (vocale labiale guturale)	Dovedeşte selectivitate auditiva, asculta cu interes muzica, poate asculta o explicaţie care durează mai mult de 1 minut cu condiţia sa se axeze pe un obiect care îl interesează, asculta persoana care vorbeşte fără a fi sustras de alte sunete, recunoaşte sensul lui „Nu"	Răspunde prin vocaliza când e strigat pe nume, imita melodii, are un jargon propriu (e-e-e, I-I-I, face gesturi cu sens de "nu", fiind mai expresiv în comunicarea nonverbală
	Stadii prelingvistice ⇑	
12-18 luni **stadiul holofrazei** comunica printr-un singur cuvânt	Face distincţie neta între sunete şi provenienţa lor, înţelege numele unor obiecte si părţi ale corpului, acest gen de achiziţii îmbogăţindu-se săptămânal, identifică obiecte simple intr-un tablou, la 18 luni înţelege 100 de cuvinte	Foloseşte un singur cuvânt începând de la 10-11 luni pentru a desemna o întreaga realitate, repertoriul de cuvinte folosite este de un cuvânt la începutul perioadei şi ajunge la 20 cuvinte la 18 luni (ex. O fetiţă de 1 an denumeşte prin "bebe" o fotografie cu copii) are un jargon propriu folosit în discuţie cu jucăriile, 25% din ce spune este inteligibil, articulează corect toate vocalele, omite consoana iniţială sau finală)
18-24 luni **stadiul limbajului telegrafic** (2 cuvinte) este primul stadiu lingvistic	Executa după comanda verbala acţiuni simple, înţelege semnificaţia pronumelor(tu, el, ea, noi), înţelege propoziţii mai complexe, este mare colecţionar de cuvinte, există o ordine in achiziţia acestora: substantive, verbe, conjuncţii, adjective, numerale, pronume	Foloseşte propoziţii simple din doua cuvinte (tata dus, pisica miau), se refera la el la persoana a III-a, 25-50% din ce spune este inteligibil, foloseşte limbajul pentru a-si exprima dorinţe sau necesitaţi
24-38 luni **stadiul formarii gramaticale**	Recunoaşte si înţelege cuvinte care denumesc părţi mai de detaliu din structura corporala(cot, sprinceana, gene), înţelege cuvinte care denumesc categorii de rudenie, înţelege semnificaţia cuvintelor mai mare si mai mic si denumirile unor activităţi, poate urmări povestiri cu trei personaje	Foloseşte propoziţii simple după o sintaxă proprie, are un jargon bogat (bombează-bombardează, flecuştean-oştean), apare ecolalia si ecomimia (repetarea cuvintelor sau gesturilor interlocutorului), conversează sau monologheaza, 50-80% din cuvinte sunt inteligibile, se manifestă tulburări de ritm

	plasate intr-un context familiar	ale rostirii (dislalie de dezvoltare (înlocuirea unor sunete cu altele sau omiterea lor) , apare creaţia verbală
36-54 luni **stadiul dezvoltării gramaticale**	Înţelege semnificaţia propoziţiilor, înţelege un mare număr de cuvinte, (3 ani-900-1000, 4ani-1600), înţelege analogii şi cauzalităţi exprimate verbal (dacă-atunci)	Articulează corect si consoanele, foloseşte vorbirea pentru a relata evenimente petrecute, povesteşte, foloseşte diferite forme gramaticale (trecut, prezent, viitor, interogativ, negativ) se joaca cu cuvinte, creează poezii, este capabil sa definească cuvinte, poate repeta o propoziţie ci 12 cuvinte foarte corect, mai face greşeli gramaticale
După 55 luni **Stadiul desăvârşirii gramaticale**	Înţelege exprimarea verbală a unor noţiuni legate de număr timp şi spaţiu, se descurcă în vorbirea în dialect, înţelege semnificaţia dreapta-stânga	Povesteşte, dialoghează poate purta un dialog alternativ, se corectează singur la greşelile gramaticale, vorbirea e inteligibila 100%

ÎNTREBĂRI

Care dintre aceste stadii ale limbajului este mai marcat de creativitatea copilului în utilizarea sau inventarea unor cuvinte? Cum explicaţi acest lucru?

Mentalitatea preşcolarului

În planul procesualităţii copilul rămâne un **nereversibil** (gândire cu un singur fir), un **nonconservativ** (incapacitatea de a sesiza neschimbarea esenţei dacă forma se schimbă), un **preoperaţional**. Ca atare gândirea lui este **precauzală** ceea ce impune o mentalitate tipică. Gândirea la această vârstă se caracterizează prin: **animism**, **finalism**, **realism**, **artificialism**, **egocentrism** şi **sincretism**.

Animismul - însufleţirea oricărei realităţi inclusiv a celei obiectuale. Gradele de animism diferă în funcţie de vârsta copilului. La 3 ani domina un animism profund, totul e însufleţit chiar antropomorfizat. După 3½ ani animismul se localizează la nivelul jocului şi jucăriilor pentru ca după 5 ani să dispară şi acesta animismul rămânând la nivel explicativ în situaţii legate de mişcare.

Finalismul - toate şi totul sunt pentru cineva sau pentru ceva; pentru copil nu există întâmplare şi nici nu o acceptă (mărul = se mănâncă)

Realismul - imaterialitatea este permanent tradusă de copil în imagini materializabile, concrete, palpabile (visul= mici tablouri sau filme).

Artificialismul - realitatea inclusiv cea naturală este creată de cineva (soarele este un bulgăraş care a crescut mare).

Egocentrismul - supunerea adevărurilor generale propriului adevăr, adevărul este cel care corespunde propriei experienţe de viaţă; el nu are conştiinţa acestei centrări pe sine şi nu se poate transpune în punctul de vedere al celorlalţi. Egocentrismul se manifesta la nivelul conduitei generale, în joc, limbaj, în relaţiile cu anturajul.

Jocul colectiv durează la 3 ani 5 minute. La această vârstă copiii se joacă unii lângă alţii decât unii cu alţii. Până la 7 ani este greu de realizat la copii un joc cu reguli autentic, până la această vârstă copilul fiind el însuşi regula.

Limbajul egocentric, non-comunicativ, are o pondere de 60% din exprimare în perioada 3-5 ani, pentru a ajunge la 44-47% la 5-7 ani. Ca formă de manifestare predomină afirmaţia (nu argumentează şi nu demonstrează ci mai ales afirmă pentru că nu simte nevoia să-şi impună propriul punct de vedere

pe care îl consideră general), dialogul până la 6 ani este cel mai adesea un monolog paralel, povestirea paralela nu ţine cont de ce spun ceilalţi (nu afirmă de ex. “Asta s-a mai spus”).

Relaţia cu anturajul – egocentrismul face ca vârsta preşcolară să fie o vârstă a precooperării şi aceasta pentru că nu sesizează punctul de vedere al celuilalt. În relaţie cu adultul se manifestă potenţialul de opozabilitate (vârsta negativismului, criza de încăpăţânare), în raport cu covârstnicii cooperarea apare abia după 5-6 ani, moment în care copilul celălalt începe să fie perceput ca partener.

Sincretismul - gândire globală amestecată nediferenţiat în măsura în care la această vârstă copilul amestecă realul cu imaginarul (n-ai găsit ceva să cumperi vine zâna bună şi aduce), raţionalul cu afectivul, generalul cu parţialul (bicicleta este ceva cu roate şi pedale şi cineva a stricat-o când a căzut cu ea), temporalitatea (te-a bătut tata?- M-a bătut mâine.).

APLICAŢII

1. Exemplificaţi printr-un răspuns sincretic cum explica un copil preşcolar apariţia unor fenomene naturale.
2. Explicaţi şi exemplificaţi rolul mediului şi al trăsăturilor înnăscute în teoria piagetiană, constructivistă.
3. Explicaţi de ce este important echilibrul între asimilări şi acomodări învăţare. Exemplificaţi pentru învăţarea matematicii.

ÎNTREBĂRI

Explicaţi de ce permanenţa obiectului şi conservarea invarianţilor sunt achiziţii fundamentale în dezvoltarea copilului.

APLICAŢII

1. Daţi exemple de jocuri sau activităţi pe care le efectuează un copil şi care ilustrează stadiul reacţiilor circulare terţiare.
2. Ilustraţi prin exemple în ce mod imitaţia amânată poate contribui la dezvoltarea afectivă dar şi cognitivă a copilului.

ÎNTREBĂRI

Care dintre aceste stadii ale limbajului este mai marcat de creativitatea copilului în utilizarea sau inventarea unor cuvinte? Cum explicaţi acest lucru?

APLICAŢIE

Exemplificaţi printr-un răspuns sincretic cum explica un copil preşcolar apariţia unor fenomene naturale.

Unitatea de învăţare 5.
SEMEONOVICI VÎGOŢKI (1896-1934)

Vîgoţki este născut în acelaşi an cu un alt mare teoretician al dezvoltării: Piaget. În scurta sa viaţă activitatea lui Vîgoţki este prodigioasă în spaţiul rus. Conform cerinţelor epocii el trebuie să îşi adapteze cercetările atât tezelor marxiste cât şi cerinţelor psihologiei. Începuturile sale profesionale îl găsesc ca profesor de literatură iar primele cercetări se înscriu în domeniul creaţiei artistice. În 1924 el se înscrie ca preocupări de cercetare în sfera psihologiei dezvoltării, a educaţiei, psihopatologiei, studii pe care le continuă până la moartea sa prematură, în 1934, la 38 de ani.

Vîgoţki a fost apreciat în Uniunea Sovietică mai ales ca modelul său se fondează pe teza marxist-leninistă care susţine (cf. lui Luria, 1976) că „toate activităţile cognitiv umane fundamentale prind formă într-o matrice a istoriei sociale şi constituie astfel un produs al dezvoltării social-istorice." Altfel spus individul şi capacităţile sale intelectuale nu sunt înnăscute ci sunt produsul instituţiilor culturale în care se găseşte individul.

Ipotezele elaborate de Marx şi Engels privind evoluţia unei societăţi către un socialism utopic sunt trei:

1. *Activitatea creează gândirea*. Atitudinile, concepţia despre viaţă şi aptitudinile diferă la indivizi aparţinând unor clase sociale diferite şi se formează plecând de la activităţi de producţie. „Nu conştiinţa oamenilor determină existenţa ci existenţa lor socială determină conştiinţa". Dezvoltarea mentală este procesul prin care copilul asimilează rezultatele tranzacţiilor sale cu mediul.

2. *Dezvoltarea se produce prin schimburi dialectice*. Aceste schimburi sunt confruntări între teză şi antiteză urmate de elaborarea unei sinteze care rezolvă conflictul de cunoaştere şi se constituie într-o concluzie. Vîgoţki aplică această formulă a confruntării dialectice la dezvoltarea copilului postulând că pe măsură ce acesta intră în contact cu diferite aspecte ale realităţii el constată că un mod de acţiune pe care îl credea bun (teza) nu se poate adapta unei situaţii noi (antiteza) şi trebuie să găsească un alt *modus operandi* (sinteza /concluzia/ rezolvarea). Aceste moduri de acţiune sunt interiorizate formând o cunoaştere din ce in ce mai elaborată.

3. *Dezvoltarea este un proces istoric care se produce în cadrul anumitor contexte culturale*. Marx pune semnul egalităţii între dezvoltarea socială şi evoluţie. Istoria unei societăţi este o succesiune de schimbări deliberate numite generic dezvoltare. Dezvoltarea copilului este un proces influenţat de antecedentele istorice ale culturii din care el face parte şi de evoluţia sa ontogenetică, adică de ansamblul confruntărilor dialectice trecute. Acestea determină modalitatea în care copilul este „înarmat" pentru a face faţă situaţiilor viitoare.

APLICAŢIE

Ilustraţi printr-un exemplu cum „activitatea creează gândirea".

Metoda utilizată de Vîgoţki pentru a-şi valida ipotezele este constituită plecând de la critica metodelor tradiţionale de investigare a mecanismelor de răspuns. Abordările de tip stimul-răspuns ale şcolii behavioriste nu îl satisfac şi el încearcă să pună în evidenţă structura evenimentelor care intervin în actele de gândire ale unui copil care încearcă să rezolve o sarcină şi modul în care această structură evenimenţială ar putea afecta dezvoltarea sa mentală.

Vîgoţki nu era interesat în principal dacă răspunsul este corect ci de modul în care se ajunge la acest răspuns. El aprecia în mod deosebit metoda lui Piaget pe care o considera superioară celei a scolii behavioriste. Metoda sa se numeşte a dublei stimulări şi se inspiră din cercetările psihiatrice ale lui P. Janet şi a gestaltistului Kohler.

Copilul este plasat într-o situaţie de rezolvare de probleme. Cadrul în care acest proces se desfăşoară este compus dintr-o multitudine de stimuli ce formează o structură complexă. Aceşti stimuli sunt fie cei aleşi de experimentator sau fac parte integrantă din situaţia experimentală şi sunt

întâmplători. Sarcina pe acre copilul o primeşte poate de asemenea fi aleasă de cercetător sau lăsata la alegerea copilului, în funcţie de context. Sarcina copilului este de a-şi atinge obiectivul utilizând doar ceea ce are la dispoziţie în acel cadru experimental. „Dubla stimulare" semnifică cele două categorii de stimuli implicaţi în îndeplinirea sarcinii (stimulul mijloc şi stimulul scop sau obiect). Copilul manipulează obiectele, este stimulat de ele (acţiunea formează gândirea) şi stabileşte modul în care le va utiliza pentru atingerea scopului. Obiectivul experimentatorului este de a descoperi cum gândeşte şi acţionează copilul în timpul experimentului şi ascultă comentariile acestuia.

ÎNTREBĂRI

Comparati abordarea piagetiana cu ce a lui Vîgoţki.

DEZVOLTAREA GÂNDIRII ŞI A LIMBAJULUI

Cercetările lui Vîgoţki au avut ca scop şi analiza proceselor de gândire conştiente şi raporturile dintre gândire şi limbaj încercând să determine care este relaţia dintre ele: identitate, independenţă sau interdependenţă. Acest autor consideră că gândirea şi limbajul la copil apar în mod independent şi pot fi reprezentate sub forma unor cercuri separate: gândirea non-verbală şi cuvântul neconceptualizat. Pe măsură ce copilul creşte cercurile se întâlnesc şi întrepătrund. Joncţiunea lor reprezintă gândirea verbală ceea ce înseamnă începutul achiziţionării conceptelor cărora le asociază cuvinte. Conceptul în acest caz se referă la o abstracţie, la caracteristicile generale ale diferitelor obiecte şi nu la obiecte în sine. Aceste cercuri nu se suprapun niciodată perfect. Există întotdeauna o parte de gândire nonverbală (ex. abilitatea în manipularea obiectelor) şi de limbaj neconceptual (ex. a recita o poezie, a memora un număr). „Progresul la nivelul gândirii şi cel al nivelul limbajului nu sunt paralele. Cele două curbe de creştere se intersectează şi se despart. Ele se pot redresa şi merge paralel, pot fuziona pentru un timp pentru ca totdeauna să se separeu ulterior. Aceasta se aplica şi la ontogeneză şi la filogeneză."

Vîgoţki se opune teoreticienilor cărora maturarea internă a copilului determină formarea unei gândiri conceptuale indiferent de ceea ce învaţă acesta. El estimează că educaţia lingvistică formală şi informală determină în mare măsură nivelul conceptual al gândirii pe care îl va atinge copilul. Lărgind aceste consideraţii teoretice Vîgoţki sugerează că stadiile prin care evoluează gândirea şi limbajul unui copil sunt aceleaşi cu cele prin care a evoluat umanitatea.

Stadiile dezvoltării limbajului

1) *Stadiul primitiv sau natural* (0-2 ani) se regăseşte în perioada în care cele două cercuri (gândire şi limbaj) nu se întrepătrund. Acest stadiu se caracterizează prin trei funcţii neintelectuale ale limbajului: *sunetele* care reprezintă modalitatea de expresie emoţională, apoi, începând cu luna a doua, apar „reacţiile sociale" care îmbogăţesc repertoriul de sunete deja existent şi reprezintă reacţii vocale preferenţiale la prezenţa mamei sau a altor persoane familiare. A treia funcţie este constituită de cuvinte propriu-zise, primele din vocabularul copilului, care substituie nevoile şi dorinţele acestuia şi pe care el doreşte să le facă cunoscute. Cuvintele se învaţă prin condiţionare, prin asocierea lor repetată cu diferite obiecte.
2) La doi ani începe stadiul *psihologiei naive*. Copilul descoperă că funcţia simbolică a cuvintelor şi manifestă interes pentru numele diferitelor obiecte. Învăţarea noilor cuvinte este un proces activ din partea copilului, el nu se mai reduce la condiţionare. Astfel îşi îmbogăţeşte rapid vocabularul şi gândirea şi limbajul încep să se întrepătrundă. Acest stadiu se caracterizează prin debutul inteligenţei practice, copilul începând o explorare activă a lumii înconjurătoare şi o la fel de activă luare în posesie a acesteia. Utilizând obiecte „mijloc" pentru a ajunge la obiectele „scop" dorite. Totuşi la nivelul limbajului acesta este considerat naiv deoarece copilul foloseşte regulile gramaticale fără a cunoaşte regulile care îl guvernează.

3) Limbajul egocentric constituie partea esenţială a limbajului preşcolarului, mai ales în situaţii de joc. Acest limbaj se prezintă ca un monolog al copilului care însoţeşte activităţile sale fie când este singur fie în prezenţa altor copii. Acest monolog a fost interpretat diferit de alţii autori ai dezvoltării. Vîgoţki vede în el un nou instrument de gândire. Ceea ce îşi spune copilul va influenţa ceea ce gândeşte. El a verificat această ipoteza introducând o serie de dificultăţi în jocul unor copii (lipsa creioanelor, a hârtiei de dimensiuni potrivite) şi a constatat o creştere a limbajului egocentric. Vîgoţki concluzionează că limbajul egocentric nu constituie o descărcare de tensiune sau un însoţitor inexpresiv al activităţii ci un instrument important al gândirii în adevăratul sens al cuvântului, adică în căutarea şi planificarea soluţiei unei probleme. Acest limbaj nu dispare din manifestările copilului până în jurul vârstei de 7 ani când începe cel de al 4-lea stadiu numit:
4) stadiul creşterii interioare sau al limbajului interior. În cursul acestui stadiu copilul manipulează limbajul „în minte" sub forma limbajului nearticulat, a memoriei logice şi prin utilizarea semnelor interioare în rezolvarea problemelor. Pe tot parcursul vieţii individul va utiliza limbajul interior şi pe cel exterior ca instrumente de gândire conceptuală sau verbală.

ÎNTREBĂRI RECAPITULATIVE

Comparaţi abordarea piagetiană cu ce a lui Vîgoţki în domeniul limbajului.

STADIILE GÂNDIRII CONCEPTUALE

Vîgoţki a pus la punct un instrument pentru a putea studia evoluţia gândirii. Acest instrument este cunoscut drept „cuburile (blocurile) lui Vîgoţki". Sunt 22 de cuburi de mărimi, culori şi forme diferite. Aceste caracteristici variază în aşa fel încât nu există doua cuburi la fel. Pe una din suprafeţe (baza) sunt înscrise unul din următoarele cuvinte fără sens: lag, bik, mur, cev. Indiferent de alte caracteristici ale acestora, cuvântul lag apare pe toate cuburile înalte şi mari, bik pe toate cele mari dar joase, mur pe cele înalte şi mici şi cev pe cele mici şi joase. Copilului îi sunt prezentate toate cele 22 de cuburi amestecate. Experimentatorul alege un cub şi cere copilului să aleagă toate celelalte cuburi care estimează el că ar fi la fel cu acela, adică are acelaşi cuvânt înscris pe el, fără să întoarcă cuburile. După ce copilul alege, experimentatorul arată copilului cuburile alese greşit şi acesta reia exerciţiul până reuşeşte să identifice corect cuburile asemănătoare. A găsi soluţia corectă înseamnă că acesta (copilul) învaţă că un cuvânt reprezintă un concept format din două dimensiuni ale cubului: înălţimea şi mărimea. Cum nu există nici un cuvânt din limbajul copilului care să redea acest concept combinat însemnă că el nu l-a putut învăţa înainte de experiment.

Pe parcursul experimentului examinatorul observa cu atenţie toate combinaţiile alese de copil, căci natura fiecăruia dintre ele reflecta strategia de gândire la care el a recurs. Utilizarea "cuburilor lui Vîgoţki" a permis stabilirea unei ierarhii formate din trei stadii prin care trece copilul până la atingerea gândirii conceptuale si care se situează între anii preşcolarităţii si mijlocul adolescentei.

Gândirea conceptuale este de fapt un mod de a-si organiza mediul făcând apel la abstracţii si numind o calitate comuna a doua sau mai multe fenomene. Cele trei stadii descrise de Vîgoţki sunt:

1) *Gândirea bazata pe mulţimi neorganizate*. Pe parcursul acestei perioade gruparea obiectelor se face pe criterii subiective si pe baza unor asociaţii făcute la întâmplare plecând de le percepţiile copilului. Exista trei faze ale acestui stadiu:
   a. gruparea prin tatonare-grupare se face complet la întâmplare
   b. gruparea in funcţie de câmpul vizual-copilul da nume unei serii de obiecte alese in funcţie de localizarea lor in timp si spaţiu
   c. gruparea "reformată"- copilul stabileşte grupuri de obiecte pe baza regulilor din primele doua faze si apoi le reorganizează modificând dispunerea elementelor care le compun dar obiectele rămân în esenţă dezorganizate.

2) *Gândirea bazata pe mulţimi organizate*. In acest stadiu obiectele nu mai sunt grupate după impresii subiective ci după legături reale care exista intre ele, ceea ce marchează deplasarea de la gândirea egocentrica spre obiectivitate. În aceste mulţimi legăturile intre diverse componente sunt mai curând concrete sau factuale decât abstracte si logice. Acest stadiu are mai multe faze:
   1) Ansambluri asociative bazate pe orice legătura observata de copil cum ar fi culoarea, forma sau distanta dintre obiecte.
   2) Grupări complexe efectuate mai mult pe baza contrastului decât asemănării de ex. o lingură şi o farfurie, o ceaşcă si un bănuţ.
   3) Grupări în lanţ în care legătura se face doar între un obiect şi următorul din lanţ ca in jocul de domino fără ca ansamblul să se constituie pe baza aceluiaşi criteriu (de ex. un cub mare roşu urmat de un cub mare verde urmat de un cub mic verde)
   4) Grupări difuze care conţin subansamble în interiorul cărora criterii de selecţie a elementelor urmează criterii flexibile (de ex. copilul alege triunghiuri si le organizează in diferite grupuri si le adaugă câte un trapez ale cărui vârfuri amintesc copilului de triunghi)
   5) Ansambluri pseudoconceptuale par a fi grupări bazate pe adevărata gândire conceptuala. Totuşi atunci când este întrebat copilul dovedeşte ca încă nu este capabil sa raţioneze intr-un mod valid asupra criteriilor de grupare (de ex. daca el grupează toate cuburile roşii si experimentatorul ii arata doua cuburi alese greşit, care nu au aceeaşi inscripţie, copilul este incapabil sa abandoneze strategia iniţială pentru a găsi o alta caracteristica ce poate grupa cuburile)

Vîgoţki face o distincţie importanta între concepte şi pseudoconcepte. Gândirea conceptuala presupune gruparea spontana a obiectelor pornind de la caracteristici abstracte pe care acesta le percepe si nu doar pe baza unor denumiri prestabilite pe care le-a învăţat în timpul altor activităţi de grupare.

ÎNTREBĂRI

Explicaţi şi exemplificaţi stadiul pseudoconceptual.

3. Pentru a ajunge la acest stadiu final al dezvoltării este nevoie de convergenta a doua modalităţi ale gândirii: analiza si sinteza. In cursul experimentelor sale Vîgoţki situează debutul abstractizării în momentul in care copilul identifica anumite asemănări complexe între obiecte. De exemplu copilul alege doua cuburi care sunt scunde si verzi. Desigur aceste cuburi prezintă şi alte caracteristici şi prin acesta abstractizarea este incompletă. La vârsta de debut a acestui stadiu copilul este preocupat de găsirea similarităţilor şi va căuta o caracteristica care sa-i permită gruparea obiectelor (de exemplu toate cuburile înalte sau toate cuburile verzi). Vîgoţki a numit aceste grupări *concepte potenţiale.*

Copilul ajunge la etapa finala a gândirii conceptuale atunci când stabileşte o combinaţie noua de trăsături pur abstracte, o sinteza stabila care “devine principalul instrument al gândirii”. Cu toate acestea printre adolescenţi ca şi printre adulţi gândirea conceptuala are un caracter instabil, individul nerenunţând practic la modalităţi anterioare de gândire. Intre formele conceptuale si cele pseudoconceptuale exista o continuitate si nu o ruptura astfel ca gândirea adultului este si ea impregnata cu astfel de modalităţi incipiente ale gândirii. Pe tot parcursul dezvoltării gândirii, limbajul este un mediator si un instrument pentru gândire.

ACTIVITATEA CA MOTOR PRINCIPAL AL DEZVOLTĂRII

Prin activitate se înţelege întreprinderea unei acţiuni care are ca scop operarea asupra mediului, iar produsul acesteia poate fi modificate de structura intelectuala a individului. Pe baza unei teorii care tine cont de acesta definiţie a fost descrisa o ierarhie a tipurilor de activităţi. In fiecare stadiu al dezvoltării exista o *activitate dominanta sau directoare*. Aceste activităţi dominante care guvernează

succesiv fiecare etapa de dezvoltate sunt descrise in modelul lui Vîgoţki şi Elkonin care cuprinde şase etape sau nivele de creştere:

1) *Contact intuitiv si emoţional intre copil si adulţi* (copilăria mica 0-1 an). Tipurile fundamentale de dezvoltare psihologica produse de acest contact constau in nevoia de interacţiune cu alţii şi o atitudine emoţională faţă de ei pe de o parte şi pe de alta parte dezvoltarea actelor de prehensiune şi a celor perceptive.
2) *Activitate de manipulare a obiectelor* (1-3 ani). Copii manipulează obiectele si prin interacţiunea cu adulţii dezvolta un anumit nivel de competenta lingvistica si o gândire vizuală şi perceptivă.
3) *Activitate de joc* (3-7 ani). Copilul se angajează in funcţii simbolice lăsându-şi imaginaţia sa intervină in joc şi în alte activităţi si dobândeşte o anumita înţelegere a coordonării sociale si a grupului.
4) *Activitatea de învăţare* (7-11 ani). Copii dezvolta abordări teoretice pentru stăpânirea mediului ceea ce ii obliga sa ia în consideraţie obiectivele realităţii si precursorii psihologici ai gândirii abstracte (operaţii si scheme mentale).
5) *Activitatea de comunicare sociala* (11-15 ani). Adolescenţii achiziţionează abilităţile de comunicare necesare pentru a rezolva problemele cotidiene, dar si pentru a înţelege punctul de vedere al altora si a se supune regulilor sociale.
6) *Activitatea de învăţare vocaţională* (15-17 ani). Tânărul dezvoltă interese cognitive si vocaţionale noi, înţelege elementele unei munci de cercetare şi elaborează proiecte de viaţă.

Trecerea de la un stadiu al dezvoltării la altul stabilitatea modului de gândire si natura interacţiunilor copilului cu lumea sunt discontinui. Momentele de criza apar când un tip de activitate nu mai domina interesele copilului si acesta are tendinţa de iniţia următorul tip de activitate. Astfel dezvoltarea este compusa din perioade de stabilitate si de crize tranzitorii.

APLICAŢIE

Exemplificaţi pentru fiecare nivel de creştere care sunt cele mai frecvente activităţi.

APLICAŢIE

Ilustraţi printr-un exemplu cum „activitatea creează gândirea”.

ÎNTREBĂRI

Comparaţi abordarea piagetiană cu cea a lui Vîgoţki.

ÎNTREBĂRI RECAPITULATIVE

Comparaţi abordarea piagetiană cu cea a lui Vîgoţki în domeniul limbajului.

ÎNTREBĂRI

Explicaţi şi exemplificaţi stadiul pseudoconceptual.

APLICAŢIE

Exemplificaţi pentru fiecare nivel de creştere care sunt cele mai frecvente activităţi.

Unitatea de învăţare 6.
DEZVOLTAREA PRENATALĂ ŞI PERIOADA PERINATALĂ

Viaţa începe odată cu unirea a două celule în corpul uman. În acel moment, moştenirea noului individ este stabilită, dându-i acestuia un aspect fizic unic şi anumite înclinaţii către trăsături de personalitate specifice sau abilităţi mintale

Dacă luăm în considerare faptul că după 38 de săptămâni, cele două celule microscopice s-au transformat într-o fiinţă umană viabilă, pare destul de clar faptul că în perioada prenatală au loc mai multe modificări decât în orice alt interval al vieţii. Structurile şi funcţiile care vor apărea în această perioadă vor forma elementele bazale ale alcătuirii fizice şi ale comportamentului pentru tot restul vieţii.

ÎNCEPUTURILE VIEŢII

De-a lungul istoriei, oamenii au formulat un mare număr de credinţe şi superstiţii despre începuturile vieţii umane. Până în secolul al XVIII-lea, era o credinţă comună faptul că viaţa începe printr-o miniatură completă şi perfect funcţională a fiinţei umane, iar de-a lungul perioadei prenatale această miniatură nu face altceva decât să se mărească.

O importantă "controversă" a acestei perioade a constituit-o originea acestui făt preformat. Unii biologi considerau că el era conţinut în ovulul matern iar spermatozoizii paterni au doar rolul de a stimula dezvoltarea acestuia. Alţii pretindeau că fătul preformat exista în capul spermatozoizilor iar uterul matern servea pe post de incubator. Anton van Leeuwenhoek, inventatorul microscopului optic a susţinut că folosind noul său instrument a văzut în spermatozoid mici animale de ambele sexe care se împreunau pentru a forma alte noi animale. Mai mult, alţi cercetători ai vremii au afirmat că pot diferenţia spermatozoizii de cal de cei de măgar pentru că “animăluţele” din cei ai măgarului au urechile mai lungi.

În 1759, Kaspar Wolff a afirmat că ambii parteneri contribuie în mod egal iar viaţa începe printr-un grup de "globule" (celule). Aceasta are implicaţii foarte importante, întrucât înseamnă că dezvoltarea intrauterină constă în apariţia şi diferenţierea unor sisteme şi structuri noi, şi nu doar în mărirea unui individ preformat.

Concepţia

Viaţa fiecărei persoane începe în clipa în care spermatozoidul, celula din partea tatălui, se uneşte cu ovulul, celula din partea mamei. Ovulul este cea mai mare celulă din corpul uman, putând fi uneori văzută fără microscop. Ovulele se maturează în ovarele femeii, fiind eliberate câte unul la circa 28 de zile în perioada de fertilitate. Ovulul eliberat poate fi fecundat doar pe durata a 24 de ore şi traversează trompele uterine spre uter.

Dacă toate ovulele pe care o femeie le va produce sunt prezente într-o formă imatură în ovare de la începutul perioadei de fertilitate, bărbatul produce spermatozoizi în mod continuu. În timpul unui contact sexual normal el elimină aproximativ 400 milioane de spermatozoizi, care vor putea supravieţui în tractul genital feminin circa şapte zile, dar pot fecunda ovulul doar în primele 48 de ore.

Dintr-un anumit punct de vedere este un miracol chiar faptul că spermatozoidul şi ovulul ajung să se întâlnească. Mai întâi, ovulul poate fecundat doar în trei zile din cele 28 ale unui ciclu menstrual. În al doilea rând, doar o mică proporţie de spermatozoizi reuşesc să treacă prin colul cervical în uter. În al treilea rând, spermatozoidul trebuie să ajungă până în trompa uterină prin propriile resurse, eventual ajutat de contracţiile musculaturii uterului. În al patrulea rând el trebuie să fie capabil să intre prin deschiderea trompei uterine. Iar în al cincilea ovulul trebuie să străbată trompa destul de repede pentru a fi fecundat de spermatozoid atât timp cât ambele celule sunt încă în viaţă. O astfel de varietate de circumstanţe face ca un cuplu din zece să nu fie capabil de procreere. Pe de altă parte, să ţinem cont

că este suficient unul din cei 400 de milioane de spermatozoizi pentru a fertiliza ovulul, iar unele cupluri reuşesc aceasta după un singur act sexual.

CREŞTEREA PRENATALĂ

Odată ce spermatozoidul şi ovulul s-au unit, dezvoltarea are loc într-un ritm foarte rapid. În aproximativ 38 de săptămâni, organismul se transformă dintr-o singură celulă într-un bebeluş perfect funcţional.

Dezvoltarea prenatală este împărţită în trei perioade. Primele două săptămâni după concepţie constituie *perioada germinală*, în care ovulul fecundat realizează multiple diviziuni celulare. În următoarele şase săptămâni, ce constituie *perioada embrionară*, organismul începe să prindă formă, apărând diversele organe şi sisteme. Ulterior, începând de la aproximativ 8 săptămâni şi până la naştere, organismul în dezvoltare capătă numele de *făt*. Perioada totală de gestaţie este de obicei de 280 de zile (40 de săptămâni) de la ultima menstruaţie normală a femeii sau 38 de săptămâni din momentul concepţiei. Vârsta menstruală este vârsta fătului calculată prin acest procedeu.

Perioada germinală

Imediat după fecundare, ovulul începe să se dividă. Deşi celulele corpului uman sunt extrem de diferite în funcţie de situare şi funcţie, în acest punct toate celulele sunt identice.

Se estimează că ovulul fertilizat are nevoie de aproximativ trei zile pentru a trece din trompa uterină în uter unde mai rămâne liber timp de 4-5 zile înainte de a se implanta în peretele uterin. Spre sfârşitul primelor două săptămâni, celulele sunt de acum mult mai numeroase începând să se diferenţieze. Apare o membrană externă (chorion) şi o membrană internă (amnios) care formează un sac protector în jurul viitorului organism. În plus, se poate distinge cu ajutorul microscopului placenta, o formaţiune a uterului matern care aduce elementele nutritive necesare şi elimină reziduurile. Apar trei straturi primordiale de celule: *ectodermul*, sursa viitoarelor celule ce vor constitui pielea, organele de simţ şi sistemul nervos; *mezodermul* din care se vor dezvolta sistemele circulator, muscular şi scheletic; şi *endodermul* care va da naştere tractului intestinal şi altor organe interne cum ar fi tiroida, ficatul sau pancreasul.

Rămâne încă neexplicat de ce aceste celule se diferenţiază în nervi, muşchi, grăsime sau sânge. Unii oameni de ştiinţă au speculat ideea că celulele nou produse sunt în mare nediferenţiate şi neutre. Ele sunt probabil atrase către locurile unde sunt necesare, iar apoi, sub acţiunea unor factori chimici necunoscuţi se diferenţiază pentru a servi scopului locului unde se află.

Spre sfârşitul perioadei germinale, organismul de două săptămâni este deja ancorat în uter, pe care hormonii materni l-au pregătit pentru această funcţie.

TEMĂ DE REFLECŢIE

Există o dispută îndelungată asupra momentului în care putem considera produsul concepţiei ca fiind copil. Care credeţi că este accepţiunea corectă?

Perioada embrionară

La patru săptămâni după concepţie, fătul are deja câţiva milimetri şi are un aspect uman evident. Ceea ce ar putea părea branhii de peşte sunt în realitate structuri ale gâtului şi feţei. Ceea ce ar putea fi văzută ca o coadă este de fapt extremitatea inferioară a coloanei vertebrale. Capul este în mod evident separat de trunchiul rotund şi acoperit cu piele şi reprezintă jumătate din lungimea totală a corpului. Ochii se deplasează anterior de pe feţele laterale ale capului. Faţa prezintă structuri primitive

dar clare: urechi, nas, buze, limbă şi chiar gingii. Mugurii care vor deveni braţe şi mâini se vor diferenţia în săptămânile ulterioare apărând şi degetele.

În această perioadă, creierul trimite deja impulsuri care coordonează funcţionarea celorlalte organe şi sisteme. Inima bate, stomacul produce cantităţi minime de sucuri digestive, ficatul fabrică celule sangvine iar rinichii purifică sângele. Pot fi distinse testicule şi ovare, iar sistemul endocrin începe să producă hormoni. Totuşi, toate acestea se află încă într-o stare primitivă şi vor mai trece încă multe luni până să poată fi considerate complet funcţionale.

Perioada fetală

Aproximativ la opt săptămâni după concepţie, când celulele osoase încep să se dezvolte, organismul capătă numele de făt. Până la 12 săptămâni el a început să se adopte o formă de C, capul fiind mai drept. Membrele sunt schiţate, apărând muguri ale viitoarelor degete şi unghii. La o inspecţie externă se poate deja observa sexul fătului. Buzele se separă de maxilare, apar rudimente de dinţi, se formează căile respiratorii, creierul şi-a dobândit structura, ochiul este organizat apărând deja straturile retiniene. Măduva osoasă începe să producă sânge. În acest moment fătul cântăreşte câteva grame, fiind în lungime de aproximativ 7-8 cm.

Spre 16 săptămâni, fătul atinge aproximativ 15-20 cm. Până acum capul său a fost enorm raportat la restul corpului dar de acum înainte etajul inferior al corpului va începe să crească până ce capul va reprezenta doar 25%. Fătul de această vârstă arată ca un bebeluş miniatură. Arată "uman", părul îi apare pe cap, oasele pot fi observate prin corp iar organele de simţ îşi definitivează aspectul. Toate organele interne importante şi-au atins forma tipică. Deşi fătul nu ar putea supravieţui în exterior, toate sistemele sale de bază şi caracteristicile fizice sunt prezente, până la părul de pe cap şi la glandele sudoripare. Cu toate acestea unele funcţii necesare pentru supravieţuire nu sunt încă bine dezvoltate. Una dintre acestea este capacitatea de a respira. O componentă extrem de importantă în acest proces este surfactantul, care îmbracă alveolele pulmonare permiţându-le să rămână deschise. Spre 23 de săptămâni, fătul dezvoltă un mod de a produce şi menţine surfactantul dar nivelul de producţie nu este suficient pentru respiraţie în cazul eliminării în exterior, apărând un sindrom de detresă respiratorie ce duce la moarte. Totuşi, spre 35 de săptămâni (iar uneori mai devreme), fătul îşi dezvoltă un nou sistem de menţinere a surfactantului care îi va permite supravieţuirea în afara uterului.

În general, 180 de zile (şase luni) este considerată vârsta minimă la care un făt poate să supravieţuiască în exterior. Au existat cazuri de copii născuţi la vârste cuprinse între 180 de zile şi 334 de zile după concepţie (vârsta normală fiind de 266 de zile). Dacă este născut înaintea vârstei normale fătul trebuie plasat într-un incubator care-l va ajuta să-şi regleze temperatura corporală, facilitându-i respiraţia şi menţinând echilibrul său acido-bazic. Feţii născuţi după a 252-a zi sunt consideraţi de acum normali, chiar dacă uneori necesită îngrijiri speciale.

Spre finalul dezvoltării prenatale, organele interne îşi intensifică activitatea, iar ritmul inimii este foarte rapid. Grăsimea este o componentă importantă a ţesuturilor sale, rotunjind formele corpului. La naştere, un copil normal are aproximativ 50 de cm şi cântăreşte circa 3.5 kilograme; există însă variaţii între 2.5 şi 6 kg sau între 44-55 cm.

TEMĂ DE REFLECŢIE

De ce credeţi că un făt poate fi născut şi supravieţui după 6 luni? Care ar putea fi argumentul biologic al acestei situaţii?

DEZVOLTAREA CREIERULUI

Dezvoltarea sistemului nervos central (creier şi măduva spinării) este integrată şi foarte rapidă. La început există doar o aglomerare de celule. Pe măsură ce acestea se multiplică şi se diferenţiază ele formează o structură tubulară care se îndoaie la un capăt, capăt ce va deveni creierul. Spre sfârşitul

celei de-a patra săptămâni embrionul are şira spinării şi un creier cu doi lobi; spre a 16-a săptămână, structurile principale ale creierului sunt asemănătoare celor ale adultului. Cortexul - o pătură de celule neurale ce acoperă emisferele cerebrale - se dezvoltă şi el.

Deşi etajele inferioare ale creierului sunt responsabile pentru susţinerea vieţii, coordonarea unor reflexe şi alte comportamente primitive, dezvoltarea lor nu este suficientă pentru a menţine viaţa în afara uterului. Abia spre 32-36 de săptămâni, ariile motorii şi senzoriale ale cortexului sunt suficient maturizate. La naştere, o mare parte a cortexului este încă nedezvoltată.

În timpul perioadei prenatale, două evenimente marchează creşterea celulară a creierului. Primul este apariţia tuturor celulelor nervoase (neuroni) ai viitorului creier adult. Neurologii estimează un număr total de 10 miliarde de neuroni în creierul adult. Cercetările arată că aceştia sunt prezenţi în creierul uman încă de la vârsta de 10 săptămâni. Al doilea fenomen este reprezentat de dezvoltarea continuă a acestor neuroni şi a celorlalte celule ale creierului, celulele gliale care par să joace un rol important în nutriţia neuronului şi în crearea tecilor de mielină. Celulele gliale continuă să se multiplice până spre al doilea an după naştere, iar mielinizarea par să continue până în al patrulea an de viaţă.

Creierul fetal este imatur în anumite aspecte. De exemplu, cortexul uman este constituit din nouă tipuri de neuroni aşezaţi în şase straturi diferite. Nici dezvoltarea şi nici distribuirea acestor celule nu este completă în creierul fetal. S-ar părea de altfel că la adult, fiecare din cele 10 miliarde de neuroni are în medie 10000 de conexiuni cu alte celule. Aceste conexiuni sunt rare la făt. Deşi nou născutul are o mare gamă de potenţialităţi, va fi nevoie de timp pentru a apărea toată bogăţia de interconectări neuronale.

INTREBARE

Menţionaţi şi motivaţi, utilizând datele din curs, la câte luni (minim) fătul poate fi viabil.

COMPORTAMENT PRENATAL

Cât de devreme poate fătul să răspundă la stimuli şi ce fel de răspunsuri dă? Principalul tip de comportament al fătului sunt mişcările. De obicei, prima oară astfel de mişcări sunt simţite de mamă spre 16 săptămâni, dar muşchii fătului sunt capabili de mişcare de la 8 săptămâni. Există studii care au arătat că spre 12 săptămâni, fătul este capabil să lovească cu picioarele, să-şi strângă degetele, să-şi mişte capul, şi să răspundă la senzaţii tactile.

Spre 23 de săptămâni fătul manifestă o activitate spontană bogată. El doarme şi se trezeşte la fel ca un nou născut, având însă şi perioade intermediare neîntâlnite la acesta. El are chiar o poziţie preferată pentru somn. Spre 24 de săptămâni el poate deschide şi închide ochii, să privească în sus, în jos şi în lateral. De acum şi-a dezvoltat şi reflexul de apucare, fiind în curând suficient de puternic pentru a-şi ţine greutatea într-o singură mână. Se întâmplă să sughiţe. Spre finalul sarcinii, fătul este activ, deşi acţiunile sale sunt evident limitate de uter.

Dezvoltarea comportamentală în perioada prenatală corespunde dezvoltării sistemului nervos şi a muşchilor corpului. Cel mai precoce răspuns găsit la embrioni apare la circa 7 săptămâni. Dacă cineva îi atinge zona gurii cu un fir de păr, fătul îşi mişcă în mod caracteristic trunchiul şi capul. Spre 9 săptămâni, fătul îşi va îndoi degetele la atingerea palmei sau a tălpii. Spre 11 săptămâni el poate să înghită. Odată cu dezvoltarea organismului, corpul devine din ce în ce mai sensibil la stimulare iar răspunsul se limitează la zona stimulată. De aceea, atunci când cineva îi atinge gura, apar doar reflexe la nivelul gurii. În ultimele luni înaintea naşterii, fătul se comportă în principal asemeni nou născutului, având comportamente de apucare, de supt de lovire cu picioarele şi alte reflexe tipice.

Poate fătul să înveţe? Probabil că da, dar depinde ce vrem să îl învăţăm. Un studiu a arătat că producerea unui zgomot puternic lângă uterul matern produce iniţial o creştere a frecvenţei cardiace a

fătului, dar după mai multe repetiţii, acest efect nu mai survine. De asemeni s-a arătat că fătul poate răspunde la o vibraţie aplicate pe abdomenul matern.

APLICAŢIE

Menţionaţi câteva dintre cele mai cunoscute prejudecăţi legate de această perioadă a vieţii, pentru fiecare din reperele dezvoltării prezentate mai sus.

NAŞTEREA

Spre sfârşitul sarcinii, fătul normal se află dispus în uter ca într-un sac ce se deschide în vagin prin cervix. Mecanismele exacte care iniţiază travaliul nu sunt cunoscute bine încă. Ele ar putea implica modificări hormonale atât la nivelul mamei cât şi al fătului. Pe latura maternă, glanda pituitară (hipofiza) eliberează un hormon, *ocitocina*, care determină contracţia uterului, modificând raporturile celorlalţi hormoni. Când fătul este gata de a fi expulzat, corticosuprarenalele sale produc cortizon iar hipofiza sa produce de asemeni ocitocină. Deşi unii cercetători consideră că nivelul ocitocinei fetale este semnalul ce iniţiază naşterea nu s-a putut încă demonstra trecerea hormonului prin placentă.

Travaliul şi expulzia fetală

La începutul procesului, partea superioară a uterului se contractă la intervale regulate şi din ce în ce mai scurte, în timp ce parte inferioară a uterului se dilată pentru a permite trecerea fătului. Ulterior, muşchii abdominali ai mamei se contractă de asemeni pentru a ajuta expulzia. În afara cazului că mama este anesteziată, fătul este împins foarte puternic. Acest proces este numit travaliu. La primul născut, travaliul este de 13-15 ore, dar lungimea lui reală variază mult de la mamă la mamă, fiind de altfel net inferioară la următorii copii.

Prima etapă a travaliului durează până când colul cervical este complet dilatat. Ea începe prin contracţii bruşte care ulterior devin din ce în ce mai puternice şi mai frecvente. În a doua etapă, fătul îşi trece capul prin canalul cervical fiind apoi expulzat, procesul durând până la 80 de minute. După naştere, medicul îi curăţă copilului nasul şi gura cu un aparat special pentru a face respiraţia mai uşoară. Apoi el leagă şi taie cordonul ombilical.

Starea de sănătate a mamei

Deşi mediul uterin este de obicei stabil, el nu este imun la influenţele stării materne. Dacă mama este expusă excesiv la raze X, mai ales în primele luni de sarcină, fătul poate prezenta risc de malformaţii. Secreţia insuficientă a anumitor hormoni de către glandele endocrine ale mamei poate afecta dezvoltarea fetală iar incompatibilitatea sângelui între mamă şi copil poate duce la o naştere prematură, întârziere mintală sau tulburări cardiace. De asemeni, medicamentele luate de mamă pot influenţa fătul.

Deoarece cele mai multe organe şi sisteme se dezvoltă în primul trimestru al sarcinii, factorii materni au cel mai mare impact asupra fătului în această perioadă.

A) Boli. Dacă mama se îmbolnăveşte de rubeolă în primul trimestru de sarcină, boala va putea cauza anormalităţi de dezvoltare a fătului, cum ar fi orbirea, surditatea, afecţiuni cardiace şi cerebrale. Din fericire nu toţi copii mamelor cu rubeolă sunt anormali, dar riscul este cu atât mai mare cu cât boala survine mai devreme.

Alte afecţiuni ale mamei pot avea de asemeni consecinţe nefericite pentru făt. Două astfel de boli sunt sifilisul şi gonoreea. Ambele sunt boli venerice şi trebuiesc tratate corespunzător. Pentru a evita conjunctivita gonococică (gonococul este agentul etiologic al gonoreei) se practică instilarea de picături de soluţie de azotat de argint sau de penicilină în ochii tuturor nou născuţilor.

B) Sensibilitatea imunologică maternă. Sângele uman are mai multe tipuri. Cele mai multe nu sunt compatibile între ele, de aceea medicul care recomandă o transfuzie se asigură că bolnavul primeşte un sânge potrivit. De obicei nu există o incompatibilitate gravă între sângele matern şi cel fetal. Totuşi, 1 din 200 de sarcini prezintă o diferenţă crucială la nivelul factorului Rh.

Această situaţie apare atunci când mama este Rh negativ iar tatăl Rh pozitiv, copilul având factorul Rh pozitiv (dominant). De obicei nu apar probleme la prima sarcină ci doar la următoarele putând apărea anticorpi materni care trec în circulaţia fetală şi distrug globulele roşii. Dacă un astfel de copil supravieţuieşte el va avea probabil o întârziere mintală sau paralizie cerebrală.

Dacă o astfel de situaţie este depistată la timp, mama poate primi imediat după naşterea primului copil o injecţie cu o substanţă care împiedică formarea anticorpilor, permiţându-i să aibă şi următorul copil cu Rh pozitiv.

C) Hrana. Aproape toate vitaminele mineralele şi elementele nutritive sunt transportate prin placentă către făt. Fătul nu stochează nici una dintre aceste substanţe, cu excepţia fierului. De aceea, starea nutriţională a mamei, în special pe durata primului trimestru, este un factor extrem de important pentru dezvoltarea normală.

Unele deficienţe materne severe sunt asociate cu o rată crescută a anormalităţilor. Deficitul de calciu, fosfor, vitamine B, C şi D determină o frecvenţă mai mare a malformaţiilor fetale.

D) Drogurile şi fumatul. O regulă de aur le sfătuieşte pe femei să ia cât mai puţine medicamente pe durata sarcinii. Tragedia din anii 1960, când multe mame care au luat un sedativ special numit talidomidă au născut copii cu braţe şi picioare deformate ilustrează consecinţele pe care le pot avea substanţele chimice.

Drogurile (marijuana, amfetamină, LSD, psilocibină) sunt considerate a avea efecte mutagene, producând multiple anormalităţi ale fătului, alterându-i structura genetică.

Cu câţiva ani în urmă, un grup de medici au remarcat că nou născuţii mamelor alcoolice sufereau de ceea ce va fi numit sindrom alcoolic fetal. Actualmente sunt în curs programe de cercetare pentru a preciza efectele consumului de alcool matern.

Studiile pe animale au arătat că şi doze moderate de alcool pot produce malformaţii, de aceea se recomandă mamelor sa se abţină de la consumul de băuturi alcoolice.

Fumatul poate şi el influenţa fătul. Fumatul la femei care de obicei nu fumează produce o creştere a ritmului cardiac fetal. S-a arătat că mamele care fumează au în medie copii mai mici în înălţime şi greutate.

E) Starea emoţională. Nu este rară afirmaţia că o mamă care a trecut printr-un stres emoţional puternic să dea naştere unui copil afectat de această stare. Acest efect al emoţiilor materne a fost adesea un subiect de folclor.

Unele investigaţii au sugerat că starea emoţională poate să influenţeze starea fătului. S-a demonstrat pe animale şi pe oameni ca experienţele stresante ale mamei afectează greutatea la naştere, dezvoltarea motorie, ritmul cardiac şi emotivitatea copilului. Dacă mamele sunt supuse unui stres emoţional scurt şi intens, mişcările copilului sporesc doar pentru un scurt timp; dacă stresul este însă prelungit, activitatea fătului este mult intensificată.

INTREBARE

Aşezaţi factorii de mai sus în ordinea importanţei (din punctul dvs. de vedere) şi motivaţi această opţiune.

Unitatea de învăţare 7.
COPILARIA MICĂ (0-2 ANI)

NOU NĂSCUTUL – ACTIVITĂŢI ŞI STĂRI

FUNCŢII ŞI RITMURI DE BAZĂ

Temperatura

Omul este o fiinţă cu sânge cald, ceea ce presupune că el face eforturi de a-şi menţine temperatura între anumite limite. La noul născut, reglarea temperaturii este importantă pentru că funcţiile îndeplinite de majoritatea celulelor sunt controlate de enzime, care nu pot funcţiona decât într-un interval termic foarte îngust. Dacă temperatura bebeluşului scade sub o anumită limită, unele funcţii ale sale pot încetini până la un nivel periculos (de exemplu metabolismul). Dacă dimpotrivă se supraîncălzeşte, activitatea sa fiziologică devine prea rapidă ceea ce activează un mecanism care scoate din funcţie enzimele. Dacă temperatura corpului bebeluşului creşte prea mult el tinde să respire mult mai frecvent, sângele îi devine acid, fiind dezechilibrate şi alte mecanisme biochimice şi fiziologice.

Nou născutul are probleme deosebite. Suprafaţa corporală expusă aerului este foarte mare raportată la suprafaţa corpului, are un strat adipos redus şi de aceea pierde căldură de patru ori mai mult decât un adult. Imediat după naştere apar şi mecanismele de adaptare. La 15 minute de la naştere apare constricţia vaselor pielii datorată frigului iar la 2-3 ore răspunsul metabolic la frig este la fel de bun ca şi al adultului în raport cu greutatea sa dar nu şi cu suprafaţa corporală.

Mecanismele de termoreglare nu lipsesc ci sunt doar suprasolicitate.

INTREBARE

Care sunt comportamentele/activităţile care pot indica temperamentul de mai târziu al copilului?

Activităţi şi stări

Activitatea dominantă este somnul care ocupă 4/5 din 24 de ore. Este repartizat pe 7-8 reprize, două în timpul zilei şi restul noaptea de regulă 3 ore somn şi 1 oră veghe, cea mai lungă perioadă fiind de cca. 4,5 ore. De la 6 săptămâni perioadele se lungesc iar cea mai critică perioada pentru consolidarea somnului nocturn este 4-6 săptămâni. În somn copilul este mai puţin sensibil la stimularea şi este astfel o formă de apărare pentru copilul care nu poate acum prelucra toţi stimulii cu care vine în contact.

Între formele de somn, somnul profund sau non REM se prezintă ca o stare de repaus total fără cea mai mică mişcare motorie, cu muşchii faciali relaxaţi şi cu o respiraţie liniştită şi cu un model regulat. Trezirea în această stare instalează o perioada de confuzie.

Somnul REM nu este superficial, chiar dacă mai este numit şi aşa, din cauză că trecerea din acest tip de somn în stare de veghe necesită o mare cantitate de stimulare. Trezirea în această fază permite orientarea imediată în realitate. În somnul REM copilul efectuează mişcări bruşte şi scurte, scânceşte se întoarce ocazional mişcă ochii rapid, face diferite grimase (se încruntă, îşi încreţeşte şi îşi ţuguie buzele), respiră neregulat şi mai rapid decât în somnul profund.

Copilul poate prezenta şi o stare de somnolenţă cu relativă inactivitate, răsuciri şi zbateri ale corpului ocazionale cu închideri şi deschideri intermitente ale ochilor cu un model respirator regulat dar mai rapid ca în somnul profund.

Inactivitatea are drept caracteristici ochii deschişi cu o expresie specifica şi o luminozitate aparte. Activitatea propriu-zisă: copilul poate fi tăcut sau se exprimă prin scâncet sau geamăt, foarte frecventă fiind activitatea motorie însoţită de respiraţia neregulată.

Ţipătul şi plânsul apar ca o vocalizare puternică şi intensă însoţită de activitate motorie viguroasă, faţa contorsionată, corpul se înroşeşte. La anumiţii copii pot apărea lacrimi la 24 de ore după naştere. În primele 2 săptămâni după naştere plânsul poate ocupa 2 ore din 24, 3 ore la 6 săptămâni iar între 2-5 luni o oră. Excesul de plâns atrage atenţia fiind un răspuns involuntar neînvăţat. Din punct de vedere psihologic ţipătul este un răspuns adaptativ de înaltă factură menit să incite pe părinţi şi să-i oblige în acordarea asistenţei deoarece puţine sunete din repertoriul uman sunt mai tulburătoare şi mai enervante decât ţipătul copilului. Prin ţipăt copilul îşi condiţionează antrenorul social forţându-l să-i acorde atenţie prin gesturi de liniştire (mângâieri, luatul în braţe). Există mai multe tipuri de ţipete:

a) Ţipăt cu model de bază - care începe cu o formă neregulată cu intensitate joasă pentru a deveni ritmic şi mai puternic.

b) Modelul supărat este ritmic şi energic

c) Modelul suferinţei începe printr-un ţipăt, urmează câteva secunde de linişte urmate de episoade de ţipete energice şi convulsive.

Reacţiile parentale la cele trei tipuri sunt diferite, maximul de disconfort apare pentru modelul doi. S-a constatat că reacţiile la plânsul copilului sunt similare indiferent de sexul celui care îl ascultă. Ţipătul are un rol funcţional şi ca un criteriu pentru depistarea unei stări de boală (ţipăt al copilului malnutrit) sau a anormalităţii (ţipăt de pisică, cel din sindrom Down).

INTREBARE

Prin ce alte modalităţi, în afara de plâns, poate comunica un bebeluş?

Suptul ocupă o mare parte din timpul de veghe distribuit în 8-14 faze de hrănire pe zi. Diferenţele individuale pot fi destul de mari la nou născuţii care solicită hrană la intervale de 1 oră, 1oră jumătate, alţii la 3-4 ore.

Reflexele nou-născutului

Apar ca fiind răspunsuri simple involuntare şi neînvăţate la un stimul anumit. Deşi nu toate sunt necesare supravieţuirii de durată, la naştere ele sunt buni educatori ai dezvoltării neurologice a copilului. Prezenţa lor poate fi pusă în evidenţă încă din faza prenatală când fetusul poate prezenta unele comportamente reflexe.

La naştere nou-născutul prezintă 27 de reflexe.

1) Reflexul Moro este prezent în perioada până la 7 luni şi constă în extensia membrelor inferioare şi superioare în momentul îndepărtării suportului pentru gât şi corp. Dacă se menţine şi după 9 luni, poate fi un semn de retard.

2) Reflexul profund (de înrădăcinare) are valoare adaptativă şi diagnostică, este prezent încă dinaintea naşterii şi dispare după a 3-a sau a 4-a lună de viaţă. Acest reflex constă în aceea că la atingerea obrazului la colţurile gurii copilul întoarce capul în direcţia atingerii, deschide gura şi execută mişcări de supt.

3) Reflexul păşitului. 58% din nou-născuţi îl prezintă la sfârşitul primei săptămâni şi constă în capacitatea de a face paşi dacă sunt susţinuţi în poziţia verticală uşor înclinaţi în faţă şi atingând cu tălpile un suport.

4) Reflexul palmar (de prindere) apare în perioada fetală la peste 5 luni de sarcină. Dispare după 3-4 luni de la naştere sau, după alţi autori, se restructurează şi este încorporat în activitatea voluntară de prindere a obiectelor, care apare după 4-5 luni.

5) Reflexul înotului se consideră că dispare după 4 luni dar până atunci este prezent încă de la naştere şi constă în capacitatea copilului ca în momentul cufundării lui în apă să dezvolte mişcări coordonate a acestui comportament, să se menţină la suprafaţă, să nu înghită apă. Are valoare diagnostică.

6) Reacţia timpurie la iluzia prăpăstiei - este controversat dacă este înnăscută sau învăţată. Copiii de 2-3 luni care sunt puşi cu jumătate de corp pe placa jumătate transparentă şi jumătate cu model, prezintă modificări de ritm cardiac. La 6 luni copiii deşi vin cu repeziciune până la marginea "prăpastiei" refuză să meargă mai departe chiar dacă sunt stimulaţi de mame cu diferite tentaţii.

Strâns legată de activitatea reflexă a copilului este prezent şi fenomenul de habituare sau învăţare negativă.

Prin învăţare negativă (habituare) se înţelege capacitatea de inhibare a unui răspuns de tip reflex în condiţiile în care stimularea nu se schimbă sub aspectul intensităţii sau este făcută fără pauză. Instalarea habituării nu distruge şi nici nu modifică reflexul.

Habituarea este considerată ca fiind o probă a prezenţei unor capacităţi mnezice timpurii. A nu mai reacţiona la acest stimul presupune să-l recunoşti; de aceea habituarea poate fi considerată şi o formă a memoriei timpurii.

Învăţarea prin condiţionare operantă poate să apară la toţi nou născuţii la 2-5 zile, cu condiţia să se bazeze pe un reflex esenţial pentru supravieţuire (de exemplu reflexul profund asociat cu un stimul sonor; la 3 săptămâni reflexul condiţionat se formează după 300 de repetiţii, la 5 luni după 30 de repetiţii).

INTREBARE

Care este importanta habituării în dezvoltarea umană?

SENZORIALITATEA

Vederea

Copilul are un aparat vizual intact şi funcţional încă înainte de naştere (există reacţii la stimuli luminoşi puternici). Chiar dacă este funcţional, aparatul vizual prezintă unele imaturităţi: retina şi nervul optic nu sunt maturizate, nu are capacitatea de convergenţă a globilor oculari (apare după 3 luni), are posibilităţi reduse de *acomodare vizuală* datorită nedezvoltării muşchilor care intervin în acest proces, copilul vede obiecte care au dimensiuni de peste 10 cm., optim fiind 20-25 cm. *Vederea periferică* este şi ea mai limitată, câmpul vederii unui adult acoperă 180˚, în timp ce a nou născutului acoperă doar 60˚, blocând 2/3 din stimuli. *Acuitatea vizuală* este capacitatea de a vedea şi sesiza detaliile. La nou născut este de 10 ori mai scăzută, spre deosebire de adult. *Discriminarea vizuală* este prezentă şi se manifestă prin preferinţa pe care copiii o au în mod diferenţiat anumitor stimuli.

Copii sunt mai mult atraşi de structuri decât de diferenţele de culoare, iar la nivelul structurilor sunt atraşi mai mult de modelele feţei decât de alte modele, mai mult de modelele complexe decât de cele simple, de cele ovale decât de cele drepte şi de cele curbe de cele ascuţite. Copilul poate urmări mişcările încete şi poate distinge şi exprima preferinţă pentru grade diferite de luminozitate (de exemplu un copil de 3-4 zile preferă în ordine: luminozitatea intermitentă, strălucire puternică, luminozitate diminuată).

Auzul

Acest simţ funcţionează cu patru luni înainte de naştere, iar aparatul neurologic ce permite discriminarea între tonuri este funcţional probabil cu două luni înainte de naştere. În această perioadă sunetele sunt atenuate, deoarece căile auditive sunt umplute cu lichid amniotic. Toţi nou născuţii normali pot auzi, iar unele rezultate arată că auzul său este la fel de bun ca al adultului.

Gustul şi mirosul

Se cunosc destul de puţine despre simţul gustului la nou născut, dar s-ar părea că este redus. El nu poate diferenţia între sare, zahăr, suc de lămâie, chinină sau apă distilată deşi el preferă laptele sau soluţiile dulci. Studiile arată că în primele zile de viaţă simţul gustului se dezvoltă foarte mult.

Nou născuţii reacţionează vizibil la mirosuri puternice. Ei vor întoarce capul de la mirosul de amoniac sau oţet, putând face diferenţe între mirosuri complexe. Fineţea simţului mirosului la nou născuţi poate fi ilustrată de cercetarea lui MacFarlane. El a observat că dacă este aşezat alături de sânul mamei copilul îşi întoarce capul spre aceasta înainte de a-l vedea sau atinge.

PERCEPŢIA ŞI ATENŢIA

Atenţia vizuală

După cum se va vedea mai târziu bebeluşul percepe strălucirea, mişcarea şi regularităţile obiectelor. Obiectele care sunt prea luminoase sau prea palide nu-i vor atrage privirea. Un bebeluş de 2-3 zile va privi mai mult timp obiectele cu o strălucire moderată decât pe cele luminate excesiv sau insuficient. Bebeluşii răspund rapid la mişcare. Un nou născut de 5 zile care suge dintr-un biberon îşi va opri ritmul suptului dacă o lumină se mişcă în câmpul lui vizual. În ciuda faptului că cei doi ochi ai săi nu urmăresc întotdeauna acelaşi lucru, nou născutul poate urmări un obiect în mişcare, dacă aceasta nu este prea rapidă. Abia spre 3-6 săptămâni capacitatea de urmărire vizuală devine coordonată şi precisă.

Contrastul. Când bebeluşii urmăresc un model, ei tind să urmărească cu privirea punctele de contrast maxim. Ei nu urmăresc sistematic întregul desen, ci îşi concentrează atenţia pe anumite porţiuni mai relevante pentru ei, anume cele cu contrast maxim. Odată găsit un astfel de punct de contrast bebeluşul rămâne centrat pe el şi nu mai caută un altul. Atunci când cercetează mediul, noii născuţi au tendinţa de a explora mai curând pe orizontală decât pe verticală, iar dacă lumina o permite, această căutare pe orizontală este îndrumată către punctele de contrast.

Atenţia auditivă

Este mai greu de explorat acest tip de atenţie. De obicei este studiat indirect prin înregistrarea şi monitorizarea pulsului, a respiraţiei şi suptului atunci când sunt expuşi unor sunete. Ei răspund diferit la sunete de înălţimi diferite. Tonalităţile joase tind să liniştească un bebeluş supărat în timp ce frecvenţele înalte par să-l deranjeze provocând o reacţie de "îngheţare". Există de asemenea dovezi că bebeluşul răspunde mai repede la sunete de frecvenţa vocii umane şi la sunete de lungime moderată.

APLICAŢIE

Ţinând cont de informaţiile din curs, menţionaţi criteriile şi tipurile de jucării pe care le-aţi cumpăra copilului dv. pentru o stimulare senzorială cât mai completă.

PERSONALITATEA ŞI RELAŢIILE SOCIALE

Este puţin exagerat să vorbim despre personalitate la nou născuţi. La adulţi personalitatea este judecată în termeni de comportamente verbale, cognitive şi emoţii exprimate în context social. La nou născuţi nu se pot diferenţia astfel de categorii. Ei se pot diferenţia totuşi prin activitatea motorie, iritabilitate şi reactivitate precum şi după modul în care se angajează în relaţii sociale primare.

Activitate, iritabilitate, reactivitate

Unii nou născuţi sunt mai activi decât alţii, îşi agită mai frecvent braţele şi picioarele, utilizează mai mult timp jucăriile, iar acest lucru este evident pentru mame încă din perioada prenatală când aceştia sunt de asemenea mai activi mişcându-se mai mult şi mai energic.

Bebeluşii diferă foarte mult şi în privinţa iritabilităţii în general. Unii plâng foarte mult alţii nu, unii dorm foarte mult şi au la trezire episoade de iritabilitate.

O altă diferenţă este la nivelul reactivităţii. Unor bebeluşi le place să fie alintaţi, mângâiaţi în timp ce alţii reacţionează la astfel de manifestări prin crispare. Astfel de răspunsuri comportamentale din partea copiilor sunt importante pentru părinţi, care pot avea impresia că nu sunt suportaţi de copiii lor, că nu sunt buni părinţi şi îşi formează atitudini negative care pot influenţa mai târziu interacţiunea cu copiii lor.

Relaţiile sociale

Relaţiile sociale ale nou născutului pot părea primitive faţă de standardele adulte. Se poate vorbi de o relaţie socială atât timp cât există comunicare între indivizi. Copilul comunică cu părinţii săi, e adevărat, într-o formă rudimentară, mai ales nonverbală.

Modul în care un nou născut este hrănit a fost considerat a avea consecinţe majore asupra dezvoltării personalităţii şi a relaţiilor sociale ale copilului. Astfel de idei îşi au originea în teoria freudiană, care apus accent pe impactul evenimentelor timpurii în viaţa copilului. Dat fiind că nou născutul îşi petrece cea mai mare parte a timpului din starea de veghe mâncând, este normal să presupunem că relaţiile sociale încep în perioada de hrănire. Construcţia corpului uman face ca bebeluşul şi mama să fie situaţi într-o poziţie care să faciliteze comunicarea. Copilul alăptat are faţa mamei la o distanţă de circa 20-24 de cm, distanţă optimă pentru focalizarea privirii.

Ceea ce pare a fi un mod remarcabil de comunicare între nou născut şi părinte este *imitaţia*. Studiile au arătat că un bebeluş de 1-2 săptămâni îl va imita pe adultul care îşi deschide larg ochii, gura sau îşi scoate limba. Remarcabil este că această abilitate socială dispare rapid, reapărând abia la sfârşitul primului an de viaţă. Poate cea mai evidentă metodă pe care bebeluşul o foloseşte pentru a comunica este *plânsul*. În general un bebeluş plânge pentru a spune “ajutor”, el putând avea tipuri diferite de plâns după acum acesta este produs de foame, durere sau supărare. Plânsul pare a fi o activitate autonomă. Dacă i se pun căşti pe urechi în care el poate auzi sunete normale plânsul nu este întrerupt; o astfel de activitate ar întrerupe în mod sigur vorbirea unui adult. Se pune întrebarea dacă aceste diferenţe sunt detectabile de către părinţi sau doar de cercetători. Dacă o mamă aude înregistrări ale plânsului propriului copil şi ale altor copii, plânsul fiind provocat de acelaşi stimul la toţi, mamele îşi identifică bebeluşul la câteva săptămâni după naştere.

Comunicare socială este bidirecţională. Se pare că începând din momentul naşterii, copilul detectează o anumită dimensiune socială a plânsului şi răspunde emoţional. Simner (1971) a observat că nou născuţii de 2-3 zile plâng mai frecvent când aud un alt nou născut plângând decât dacă aud alte sunete de aceeaşi amplitudine şi frecvenţă. Personalul maternităţilor ştie că, dacă un copil începe să plângă, toţi ceilalţi îl imită. Unii cercetători susţin că acest comportament ar fi precursor al empatiei.

Comunicarea apare atunci când părintele răspunde la plânsetul copilului. Există mai multe moduri de a-l linişti în afară de hrănire: stabilizarea temperaturii corporale prin înfăşare, repoziţionarea acestuia, mişcarea lui, care poate avea un efect liniştitor; anumite tipuri de mişcări sunt mai eficiente decât altele. Un psiholog a construit un leagăn special pentru a stabili ritmul optim al legănatului: o legănare pe secundă, cu amplitudinea de 5-6 cm va calma un bebeluş în mai puţin de 15 secunde, iar acesta va rămâne liniştit şi după oprirea legănatului.

Stimularea auditivă, în special prin sunete pulsatile, pare de asemeni să liniştească copilul. Într-un experiment, bebeluşii care au ascultat sunete comparabile cu bătăile inimii umane timp de 4 zile, au plâns mai puţin şi au crescut în greutate mai mult decât alţii. Concluzia a fost că ei au fost condiţionaţi în perioada intrauterină la bătăile inimii materne, acest ritm având o importanţă deosebită în timpul vieţii. Cercetări ulterioare au arătat că şi sunetul unui metronom sau al unui cântec de leagăn sunt la fel de eficiente pentru liniştirea unui nou născut şi, în general, orice stimul sonor, mai ales cele moderate.

După cum a fost precizat anterior, bebeluşul răspunde în special la vocea umană. Studii recente arată că nou născuţii la 12 ore după naştere îşi mişcă corpul într-un ritm similar cu cel al vorbirii umane. Ei răspund la auzul vocii umane reale sau înregistrate, în orice limbă, dar nu reacţionează la sunete izolate. Cercetătorii sugerează că încă din prima zi de viaţă nou născutul se pregăteşte pentru vorbire.

INTREBARE

Precizaţi şi argumentaţi care sunt rolurile care le are plânsul în existenţa unui nou născut.

TEME DE REFLECŢIE

1. Există o dispută îndelungată asupra momentului în care putem considera produsul concepţiei ca fiind copil. Care credeţi că este accepţiunea corectă?
2. De ce credeţi că un făt poate fi născut şi supravieţui după 6 luni? Care ar putea fi argumentul biologic al acestei situaţii?

INTREBARE

Menţionaţi şi motivaţi utilizând datele din curs la câte luni (minim) fătul poate fi viabil.

APLICAŢIE

Menţionaţi câteva dintre cele mai cunoscute prejudecăţi legate de această perioadă a vieţii, pentru fiecare din reperele dezvoltării prezentate mai sus.

INTREBĂRI

Aşezaţi factorii de mai sus în ordinea importanţei (din punctul dvs. de vedere) şi motivaţi această opţiune.
Care sunt comportamentele/activităţile care pot indica temperamentul de mai târziu al copilului?
Prin ce alte modalităţi, în afară de plâns, poate comunica un bebeluş?
Care este importanţa habituării în dezvoltarea umană?

INTREBARE

Precizaţi şi argumentaţi care sunt rolurile care le are plânsul în existenţa unui nou născut.

DEZVOLTAREA FIZICĂ A COPILULUI

Să observăm un caz: o fetiţă de 11 luni tocmai a învăţat să stea în picioare. Atunci când mama ei o lasă pe podea, fetiţa se târăşte până la cel mai apropiat scaun şi se ridică în picioare. Odată ridicată, ea începe să strige după ajutor: aceasta pentru că nu ştie să meargă şi îi este frică să-şi dea drumul. A învăţat să-şi ţină genunchii drepţi şi să-şi susţină greutatea, dar nu-şi poate păstra încă echilibrul. Imediat ce mama ei o aşează la loc pe podea, fetiţa se va îndrepta spre altă mobilă, repetând

scena. Vor mai trece câteva săptămâni până când va învăţa să treacă în poziţia şezând, sau pur şi simplu să meargă.

Dezvoltarea fetiţei poate fi considerată normală. Unii bebeluşi de vârsta ei merg deja de câteva luni, iar alţii vor mai avea nevoie de încă 2-3 luni pentru a învăţa să stea în picioare. Deşi sunt posibile generalizări în legătură cu dezvoltarea fizică a copiilor, cel mai frapant aspect este diferenţa dintre ei. Nou-născuţii diferă deja între ei prin înălţime, greutate, masă musculară etc. Pe măsură ce copiii cresc, unele diferenţe persistă, devenind mai accentuate, în timp ce altele dispar.

Procesul de creştere poate fi descris ca o serie de interacţiuni între organism şi mediul său. Ca rezultat al acestui proces, bebeluşul se dezvoltă structura şi funcţiile corpului, îşi măresc complexitatea, apropiindu-se treptat de cele ale adultului. În nici o altă perioadă rata creşterii nu este mai mare.

Unul dintre motivele pentru care psihologii studiază dezvoltarea fizică este acela de a afla informaţii privind relaţia dintre factorii moşteniţi şi cei de mediu. Astfel, vor putea fi identificate condiţiile care stimulează sau blochează dezvoltarea normală.

NORME DE DEZVOLTARE

Diferite studii s-au referit la numeroase caracteristici fizice, motorii, de limbaj sau sociale. Aceste investigaţii au dus la realizarea unor ghiduri care descriu cele mai importante progrese făcute de copil şi vârstele la care acestea survin de obicei. Astfel de descrieri poartă numele de norme de dezvoltare.

Folosind aceste norme putem rezuma modul de creştere şi dezvoltare a copilului în primii doi ani de viaţă. În decursul primului an creşterea este deosebit de intensă. Lungimea corpului se măreşte cu circa o treime iar greutatea se triplează. Un băieţel care avea 50 de cm şi 3,5 kg la naştere va avea la sfârşitul primului an circa 70 cm şi 11 kg. În cursul primilor 2 ani, capul său va creşte mai lent decât trupul şi membrele, oasele feţei se vor mări, astfel încât proporţiile se vor apropia de cele ale adultului.

În primii 2 ani de viaţă diferenţele de creştere între băieţi şi fete sunt foarte mici şi nesemnificative, dar încă de acum structura lor corporală diferă. Fetiţele au mai mult ţesut adipos şi mai puţină masă musculară şi apă decât băieţii (Falkner, 1966).

Observând cu grijă un număr mare de copii, cercetătorii au descris şi înregistrat sute de achiziţii motorii mici dar importante care apar în primii doi ani de viaţă. Acestea ne permit să schiţăm portretul bebeluşului în diferite momente de viaţă.

În primele trei luni de viaţă copilul îşi petrece cea mai mare parte a timpului dormind, mâncând şi plângând. În această perioadă părinţii remarcă schimbări mici dar stabile în comportamentul bebeluşului. Deşi volumul de timp cât doarme şi plânge un copil variază mult, în medie el scade semnificativ spre 12 săptămâni. Acum creşte cantitatea de vocalize ale copilului şi acordă o atenţie din ce în ce mai mare lucrurilor din jurul său.

În a treia lună de viaţă bebeluşul începe să arate o implicare vizuală crescută în lumea din jur. El începe să răspundă la stimuli repetitivi, arătând semne de plictiseală (sau obişnuinţă), atunci când acelaşi obiect este prezentat de mai multe ori şi apare prima percepţie tridimensională a lumii.

Între 4-7 luni apar alte transformări importante cum ar fi coordonarea ochi mână, care îi permite copilului să apuce obiectele. Deşi nou născutul poate apuca un obiect, coordonarea oculo-motorie dispare spre sfârşitul primei luni reapărând la circa 5 luni. Acum el îşi poate coordona mâinile, iar cele mai multe obiecte apucare de copil vor sfârşi în gura sa, indiferent de mărime, formă şi igienă.

Spre 6 luni copilul poate să se rotească complet de pe spate pe burtă şi invers. La această vârstă el îşi descoperă propriile picioare devenind fascinat de acestea, mai ales că nu posedă un control muscular precis asupra lor. În cele mai multe privinţe el este din ce în ce mai "uman", răspunzând la oameni şi evenimente prin zâmbete, alintări şi mişcări ale extremităţilor care prefigurează progresele sociale şi emoţionale.

La 7 luni, copilul începe să stea aşezat fără ajutor. Jocul său favorit devine "aruncatul şi ridicatul". El aruncă obiectele iar părinţii le ridică. El pare să nu se plictisească sau obosească repetând acest joc la nesfârşit ceea ce îi epuizează pe părinţi cu mult înaintea sa.

Pe la 8-9 luni copilul începe să meargă în patru labe, acţiune diferită de târâre, care apare de obicei cu o lună înainte. Unii bebeluşi nu se târăsc sau merg în patru labe, ci dintr-o dată se ridică în picioare şi merg.

În a doua jumătate a primului an, majoritatea copiilor (dar nu toţi) fac primii paşi. Consecinţele acestui progres pentru copil şi părinţi sunt incalculabile. Ocaziile pe care mersul i le oferă copilului, dar şi situaţiile periculoase în care îl pun, sugerează importanţa mobilităţii. Din fericire pentru părinţi, la această vârstă copilul începe să răspundă la comenzi simple, fiind de asemeni capabil să-şi exprime vocal necesităţile. Când părinţii reacţionează pozitiv la cererile sale, copilul devine fascinat de numirea obiectelor. Faptul că natura oferă simultan dezvoltarea mobilităţii complete, a înţelegerii şi a unor rudimente de limbaj expresiv, joacă un rol în supravieţuirea speciei umane.

Spre 18 luni, copilul poate alerga, uneori neîndemânatic, putând trage sau împinge o jucărie. În următoarele 6 luni apare o creştere dramatică a vocabularului copilului.

La atingerea vârstei de 2 ani, copilul va fi capabil să meargă corect şi să alerge rezonabil. El este capabil să utilizeze 200 de cuvinte diferite, să-şi arate părţile corpului şi să se joace singur scurte perioade de timp. Copilul a ieşit din faza de copilărie mică (infancy).

APLICAŢIE

Căutaţi, pentru fiecare din reperele lunare prezentate mai sus, modalităţi prin care părinţii pot antrena nou născuţii pentru perfecţionarea activităţilor pe care aceştia le pot efectua.

VARIABILITATEA INDIVIDUALĂ

După cum am văzut, cea mai uzuală metodă de a evalua creşterea este prin compararea copilului cu un grup mare de copii de aceeaşi vârstă. Dacă această comparaţie se face la vârste succesive, rezultă o aşa numită "curbă a creşterii". Există desigur o mare variabilitate a vârstei la care copii dobândesc anumite abilităţi motorii. După cum am observat deja, unii dintre ei nu învaţă să se târască sau să meargă în patru labe ci trec direct la mers.

Rolul nutriţiei

Deficienţele alimentare sunt o cauză frecventă a unor ritmuri de creştere anormale în copilăria mică. Copiii a căror dietă este mai săracă în proteine vor fi mai mici şi vor avea muşchii mai puţin dezvoltaţi.

Carenţa prelungită de proteine poate duce la boli severe, adesea fatale, întâlnite în ţările subdezvoltate unde alimentarea copiilor este limitată la alăptat până la un an. Simptomele acestor boli includ apatia profundă, diareea, umflarea membrelor şi a abdomenului şi degenerarea hepatică. Dacă astfel de copii primesc o dietă proteică adecvată, ei vor demara o creştere intensă, dar nu vor mai putea recupera complet întârzierile. Se observă astfel că alimentaţia este un determinant central al dezvoltării fizice normale.

Dezvoltarea creierului

La naştere creierul bebeluşului are circa 25 % din mărimea şi greutatea creierului adult. La doi ani procentul ajunge la 75-80%. Cursul acestei dezvoltări este fixat genetic şi are loc într-o ordine precisă.

Datorită creşterii sale extensive şi rapide la această vârstă, sistemul nervos al copilului este mai plastic decât va fi în restul vieţii. S-a arătat că la un copil care s-a născut cu o defecţiune a unei căi de conducere majore, structurile existente pot compensa şi corecta deficienţa, probabil prin dezvoltarea unei funcţii similare într-o arie diferită. În plus, dacă un copil suferă leziuni cerebrale, el este capabil să se refacă rapid, fără a manifesta sechele (Sealerman, 1977). De exemplu, dacă este lezată porţiunea

care controlează în mod obişnuit limbajul, copilul îşi va dezvolta totuşi capacităţile de vorbire în mod normal.

În momentul naşterii activitatea electrică a creierului său (undele EEG) au un aspect caracteristic. La 2-3 luni el îşi începe fiecare perioadă de somn printr-o fază scurtă de somn normal (somn lent), nemaintrând direct în somn REM, cum făcea anterior.

Dezvoltarea abilităţilor motorii

O mare problemă în domeniul dezvoltării motorii este cea a dominanţei mâinii drepte sau stângi. Circa 5-10 % din populaţia adultă este stângace (la vârsta preşcolară procentul este circa 15%). Frecvenţa dominanţei mâinii stângi la gemenii monozigoţi este semnificativ mai mare decât la fraţii obişnuiţi. Nu se cunoaşte o bază genetică pentru acest fenomen, dar este cert că el nu reprezintă o condiţie handicapantă.

Nu este încă clar de ce doar un procent atât de mic de oameni sunt stângaci. Una dintre posibilele explicaţii se referă la *dominanţa cerebrală*. Jumătatea stângă a creierului controlează muşchii din jumătatea dreaptă a corpului şi invers. La majoritatea oamenilor, emisfera stângă este cea care devine dominantă.

Dominanţa mâinii începe să devină evidentă spre sfârşitul primului an de viaţă. Imediat ce copilul poate să-şi utilizeze separat cele două mâini, el îşi manifestă preferinţa pentru una dintre ele (de obicei dreapta). Astfel, în primele luni de viaţă, atunci când copilul îşi întoarce capul într-o parte, el îşi va întinde şi mâna corespunzătoare părţii în care a întors capul. Această postură asimetrică, numită *reflexul tonic al gâtului*, prezice care mână va fi preferată ulterior.

Coordonarea mişcărilor

Coordonarea diferitelor activităţi motorii ale bebeluşului este paralelă cu progresul ariilor corticale corespunzătoare. Astfel, dezvoltarea mersului şi alergatului ilustrează complexitatea din ce în ce mai mare a posibilităţilor motorii ale copilului. Primele încercări de deplasare se bazează de obicei pe forţa mâinilor. Mai întâi bebeluşul se târăşte pe sol, apoi reuşeşte să se ridice, sprijinindu-se şi echilibrându-se în mâini. Ajuns aici, el face câţiva paşi nesiguri, iar progresele sunt extrem de rapide. Între 14 luni şi 24 de luni el învaţă să meargă în lateral, cu spatele, să urcă şi să coboare scările, iar apoi să fugă. Trebuie să ţinem seama că ariile corticale sunt destul de dezvoltate spre vârsta de 2 ani.

Creşterea fizică şi schimbări sociale

Fiecare nouă achiziţie (şezutul, mersul în patru labe sau mersul) măreşte considerabil lumea perceptivă, socială şi emoţională a copilului. Atunci când bebeluşul devine capabil să îşi ridice capul deasupra leagănului, el îşi măreşte enorm capacitatea de a iniţia şi păstra contactul social, de a explora vizual mediul, obişnuindu-se cu acesta. Statul în şezut demonstrează evident un control al muşchilor abdominali, dar, cel mai important, permite eliberarea mâinilor pentru explorare. El poate acum studia lumea tactil şi poate iniţia un contact fizic cu alte fiinţe umane, prin întinderea mânuţelor către acestea.

Târâtul şi mersul în patru labe îi permit bebeluşului să-şi satisfacă toate curiozităţile, deplasându-se pentru a atinge, împinge, trage diverse obiecte, dar şi pentru a iniţia şi menţine interacţiuni sociale. El poate în sfârşit să caute o anumită persoană şi să o urmeze. Curiozitatea şi comportamentul de explorare sunt esenţiale pentru învăţare, pentru dezvoltarea limbajului şi a relaţiilor sociale, pentru formarea conceptelor. De fiecare dată când abilităţile fizice crescute îi măresc universul perceptiv, capacitatea sa de a învăţa lucruri noi se măreşte.

Unii cercetători au arătat că, deşi părinţii îşi influenţează copiii, aceştia pot la rândul lor să stimuleze anumite comportamente ale părinţilor. Ei au urmărit felul în care starea copilului influenţează atitudinea mamei faţă de el.

Este destul clar că un bebeluş care va răspunde la alintări cu plăcere nu va fi tratat la fel ca acela care se agită şi ţipă când e luat în braţe. În plus, un copil care merge de timpuriu să zicem la 9-10 luni, dar care învaţă să răspundă la instrucţiunile părinţilor abia spre 14-15 luni, va necesita mai multă

răbdare din partea părinţilor, provocând mai multă iritare şi făcând mai multe boacăne decât unul care învaţă să meargă mai târziu. Pe de altă parte, un copil care face primii paşi relativ târziu, va provoca o mai mare anxietate parentală. Aceştia fie vor acorda copilului o atenţie mărită, uneori excesivă, fie că vor vedea în "întârzierea" sa o ilustrare a propriei incompetenţe şi îl vor ignora.

Creşterea copilului poate avea consecinţe importante asupra vieţii părinţilor. Ei vor trebui să îşi multiplice comportamentele protective: să-i interzică să atingă aparatele electrice, să astupe prizele, să ascundă obiectele ascuţite sau periculoase.

APLICAŢIE

Întocmiţi o listă cu comportamente parentale care să permită bebeluşului o dezvoltare adecvată vârstei în plan motor şi cognitiv.

APARIŢIA ŞI DEZVOLTAREA LIMBAJULUI

ELEMENTE PRECURSOARE ALE LIMBAJULUI

Cei mai mulţi dintre noi consideră că termenul "limbaj" se referă la învăţarea de către copil a primelor cuvinte, fenomen care apare (spre bucuria părinţilor) spre 12 luni. Însă acest eveniment este precedat de alte progrese importante.

Percepţia sunetelor articulate

Ne vom ocupa, într-o primă etapă, de capacităţile perceptive fundamentale. Un copil nu poate învăţa să vorbească înainte de a fi capabil să distingă sunetele. Aceasta survine de obicei foarte rapid.

La vârsta de 1 lună, copilul poate distinge silabe cum ar fi *pa* şi *ba*. Spre circa 6 luni, el poate recunoaşte "cuvinte" de două silabe, cum ar fi *bada* şi *baga*, şi chiar să recunoască o silabă în interiorul unui ansamblu de silabe (ti*ba*ti sau ko*ba*ko, de exemplu – Morse şi Cowan, 1982, Goodwitt & al., 1984). În plus, se pare că timbrul vocii care pronunţă sunetele nu are nici o influenţă. La 6 luni, copiii reacţionează în acelaşi mod la sunete, indiferent că acestea sunt pronunţate de un bărbat sau de o femeie, de un adult sau de un copil (Kuhl, 1983).

Mai surprinzător este că bebeluşul distinge unele silabe mai bine decât adultul. Fiecare limbă utilizează doar o parte din totalitatea sunetelor posibile. S-ar părea că până spre 12 luni, bebeluşii sunt capabili să distingă toate sunetele aparţinând tuturor limbilor, inclusiv acelea pe care nu le aude în mod curent. În jurul vârstei de 1 an, această capacitate se reduce în mod semnificativ.

Primele sunete şi primele gesturi (faza prelingvistică)

Capacitatea de a distinge sunetele de la o vârstă fragedă nu concordă cu posibilitatea de a le produce. În prima lună, singurele sunete emise de copil sunt *plânsetele*. Apoi, încep să apară şi alte sunete, cum ar fi *oftatul*. Repertoriul se dezvoltă până spre 2 luni, când apar *râsetele*, iar copilul este capabil să articuleze combinaţii de vocale, cum ar fi "eueueu"; acest fenomen poartă numele de *gângurit*. Aceste sunete par să fie asociate cu momentele plăcute pentru copil. Tonalitatea lor variază considerabil, mergând de la acute până la grave.

Consoanele nu pot fi produse decât spre vârsta de 6-7 luni. Bebeluşul combină acum în mod frecvent sunetul unei consoane cu cel al unei vocale, rezultând un fel de silabă. El începe să se joace cu sunetele, repetând la nesfârşit astfel de silabe (babababa), fază numită *ecolalie*.

Toţi părinţii vor spune că acest gângurit constituie o muzică plăcută urechii. Ea este însă şi o etapă esenţială în pregătirea pentru limbajul vorbit. Se cunoaşte că acei bebeluşi care exersează sunetele mai mult dobândesc în mod progresiv ceea ce lingviştii numesc un *model de intonaţie* al limbii pe care o ascultă în jurul lor – proces care, după Elisabeth Bates, constă în "a învăţa melodia înaintea versurilor" (Bates, O'Connel & Shore, 1987).

De altfel, după cum arată studiile lui Werker şi Tees, atunci când copiii emit ecolalii, ei emit în general toate tipurile de sunete, inclusiv acelea care nu aparţin limbii vorbite în jurul lor. Spre vârsta de 10 luni, repertoriul de sunete începe să se restrângă progresiv la cele pe care le aud.

Gesturi pe durata primului an

Procesul dezvoltării cuprinde şi o formă de limbaj gestual care se dezvoltă spre 9-10 luni. Bebeluşii încep să ceară ceea ce vor prin gesturi sau combinaţii de gesturi şi sunete. Astfel, un copil de 10 luni care vrea să obţină jucăria preferată va întinde mâna către aceasta, emiţând şi plânsete. Tot acum, copiii învaţă mişcări foarte apreciate de părinţi, cum ar fi să bată din palme sau să facă "la revedere" cu mâna.

Tot spre 9-10 luni, copiii încep să înţeleagă sensul cuvintelor (aşa-numitul limbaj receptiv). Elisabeth Bates şi colaboratorii au cerut unor mame să facă o listă cu acele cuvinte pe care copiii lor de 10 luni le înţeleg. În medie, aceste liste aveau 18 cuvinte. Spre 13 luni, numărul cuvintelor urcă la 50. Putem concluziona că limbajul receptiv (înţelegerea limbajului) se dezvoltă înaintea limbajului expresiv (producerea limbajului).

PRIMELE CUVINTE: FAZA LINGVISTICĂ

Primele cuvinte apar spre 12-13 luni. Evenimentul este pândit cu nerăbdare şi este adesea uşor de ratat. Conform definiţiei lingviştilor, un cuvânt este un sunet sau un grup de sunete utilizat în mod constant cu referinţă la un obiect, o acţiune sau la o calitate. În ceea ce-i priveşte pe copii, acesta poate fi orice sunet şi nu concordă neapărat cu cele utilizate de adulţi.

De exemplu, unul dintre primele cuvinte folosite de o fetiţă a fost *nini*. La început, acest cuvânt părea să indice un aliment lichid, întrucât ea îl folosea pentru a desemna laptele, sucul de fructe sau biberonul. Acelaşi cuvânt era însă folosit pentru a spune "mama" sau "somn".

Dobândirea unor cuvinte noi: vocabularul se îmbogăţeşte lent până spre circa 30 de cuvinte. După acest stadiu, copilul adaugă 10, 20 sau 30 de cuvinte în doar câteva săptămâni

Etapele ulterioare ale dezvoltării limbajului

Formularea frazelor

Spre vârsta de 3 ani, cei mai mulţi dintre copii au de acum toate instrumentele necesare pentru a construi fraze şi a conversa (Bloom, 1991). Limbajul lor este diferit de cel al adultului.

În cele ce urmează, vom analiza modul în care copilul leagă cuvinte pentru a forma frazele şi cum ajunge să descopere semnificaţia cuvintelor pe care le foloseşte. În termeni lingvistici, este vorba de sintaxă (gramatică) şi de semantică (sensul cuvintelor).

Să începem cu dezvoltarea gramaticii. De obicei, în analiza modului în care copiii încep să formuleze fraze, lingviştii folosesc teoria lui Roger Brown, care separă acest proces în mai multe etape (Brown, 1973):

Primul stadiu gramatical

Această primă etapă are anumite caracteristici: frazele sunt scurte (2-3 cuvinte) şi simple. Ele conţin adesea un substantiv, un verb şi un adjectiv, fără a respecta regulile gramaticale (flexiunile). Nu folosesc pluralul, nu conjugă verbele, nu utilizează formele posesive şi nici verbele auxiliare.

Al doilea stadiu gramatical

Începutul acestei etape corespunde primei utilizări a flexiunilor gramaticale, cum ar fi formele plurale, verbele auxiliare, prepoziţiile, etc. Aceste schimbări apar de obicei între 2-3 ani. Copiii învaţă să pună întrebări şi să formuleze fraze negative.

Supragenerализarea reprezintă un fenomen interesant al gramaticii celui de-al doilea stadiu. În acest caz, copilul dispune de un ansamblu de reguli pe care le respectă în toate frazele pe care le formulează. Copilul învaţă de exemplu câteva forma de verbe neregulate şi transferă terminaţiile acestora la toate verbele întâlnite. Fenomenul se întâlneşte frecvent între 3 şi 5 ani.

Supradiscriminarea este un fenomen paralel cu suprageneralizarea, care constă în a limita caracteristicile unui concept general.

Dezvoltarea comprehensiunii cuvintelor

Întrebarea care a dominat cercetările în acest domeniu a fost "Cuvântul precede sau urmează sensului?" Altfel spus, copilul învaţă un cuvânt pentru a descrie o categorie care există deja? Creează el noi cuvinte pentru a distinge elemente componente ale unei categorii mai largi? Aceste întrebări ne trimit la problema relaţiei între gândire şi limbaj. Copilul reuşeşte să-şi reprezinte obiectele pentru că stăpâneşte limbajul, sau limbajul apare în acest stadiu doar ca o completare a dezvoltării cognitive, facilitând doar reprezentarea obiectelor?

Se pare că ambele afirmaţii sunt valabile. După cum am văzut în alt curs, bebeluşul este capabil să-şi amintească şi să identifice obiecte şi acţiuni înainte de a stăpâni limbajul. Alte studii (Johnston, 1985) au arătat că el nu poate folosi prepoziţiile în mod spontan (*în*, *pe*, *înainte*, *după*) decât după ce a înţeles exact conceptul respectiv.

În paralel, s-ar părea că şi limbajul copilului are o influenţă puternică asupra conceptelor sale. După cum spunea psihologul rus Lev Vîgotski (1962), copilul "descoperă" faptul că toate obiectele au un nume spre vârsta de 2 ani. Această descoperire se bazează parţial pe o nouă capacitate cognitivă, aceea de a clasifica obiectele în categorii. S-a constatat că "explozia identificării obiectelor" se produce de obicei imediat ce copilul reuşeşte să facă, în mod spontan, clasificări ale diferitelor obiecte.

Descoperind numeroase "clase" de obiecte, copilul va putea de acum să înveţe rapid numele lor. În acelaşi timp, "explozia" identificării obiectelor înseamnă că el este capabil să înveţe un număr mare de cuvinte, care îl vor ajuta să creeze noi clase, noi scheme mentale.

APLICAŢIE

Imaginaţi-vă în postura de copil. Ce "argumente " ale părinţilor v-ar putea determina să învăţaţi mai uşor limbajul.

PRIMII ANI DE VIAŢĂ: DEZVOLTAREA RELAŢIILOR SOCIALE

DEZVOLTAREA CONCEPTULUI DE SINE

În cursul primelor luni de viaţă bebeluşul realizează faptul că el reprezintă o persoană diferită de celelalte, o entitate distinctă, formându-şi aşa numitul concept de sine.

Freud: nou născutul trăieşte o relaţie de simbioză cu mama, în care el este fuzionat cu aceasta, neputându-se imagina ca fiind separat.

Piaget: conceptul fundamental de permanenţă a obiectului este o condiţie prealabilă noţiunii de permanenţă a sinelui, o concepţie a sinelui ca entitate stabilă şi continuă.

Aceste două faţete sunt urmărite în descrierile făcute privind emergenţa Eului existenţial, proces divizat de M. Lewis în mai multe etape.

Prima etapă: Eul existenţial

Lewis consideră că prima sarcină pe care trebuie să o rezolve copilul este aceea de a realiza că este o persoană distinctă, care persistă în timp şi spaţiu. El numeşte acest aspect al conceptului de sine *Eul existenţial,* întrucât se leagă de conştiinţa de sine: "Exist!". Ca şi Freud, el situează începutul acestui moment spre 2-3 luni, susţinând rolul interacţiunilor copilului cu mediul, faptul că el realizează că poate influenţa lucrurile din jur. Mai probabil, Eul existenţial se consolidează abia spre 9-12 luni, odată ce copilul a sesizat permanenţa obiectului.

A doua etapă: Eul diferenţial

Pe lângă faptul că el realizează că este o persoană care poate acţiona asupra mediului, copilul trebuie să realizeze faptul că el este doar un obiect în lume. Copilul îşi dă seama că, la fel ca orice alt

obiect, şi el are anumite caracteristici: sex, talie, nume, precum şi unele calităţi cum ar fi îndemânarea, coordonarea sau iniţiativa. Lewis numeşte această a doua etapă Eul diferenţial sau uneori Eul categorial.

Nu este uşor de stabilit momentul în care copilul îşi dezvoltă conştiinţa de sine. Cea mai frecvent utilizată metodă este urmărirea comportamentului copilului în faţa unei oglinzi. Lewis şi Brooks (1978) au făcut un studiu în care au urmărit două comportamente: copilul îşi atinge o pată roşie de pe nas după ce a văzut-o în oglindă şi copilul îşi pronunţă numele când îşi vede fotografia. Comparând cele două comportamente, ţinând cont de procentul copiilor de diferite vârste care le prezintă, s-a ajuns la concluzia că ele se consolidează în decursul celui de al doilea an de viaţă.

Pe de altă parte, sunt şi alte comportamente care ar putea fi interpretate ca expresii ale conştiinţei de sine: refuzul ajutorului din partea părinţilor în diverse situaţii; atitudinea de "proprietar" faţă de obiectele din jur ("E al meu!").

Există o serie de expresii emoţionale, cum ar fi jena sau empatia, care au fost numite "sociale" sau "ale conştiinţei de sine" (Lewis & al., 1989) şi care apar tot spre începutul celui de al doilea an.

Definirea de sine . în aceeaşi perioadă, copilul începe să se definească pe sine însuşi prin anumite dimensiuni cum ar fi: genul (la circa doi ani; se observă de asemenea că el preferă să se joace cu cei de acelaşi sex şi îşi alege jucăriile corespunzătoare sexului său), dimensiuni dihotomice (mare / mic, gras / slab, inteligent / prost, bun / rău). Copilul îşi atribuie una dintre aceste calităţi şi niciodată pe amândouă.

INTREBARE

Cum se poate facilita copilului recunoaşterea în oglindă? Daţi un exemplu diferit de cel prezentat mai sus.

DEZVOLTAREA PERSONALITĂŢII – PERSPECTIVE TEORETICE

Freud şi Erickson au încercat să descrie schimbările ce se produc în personalitate copilului şi în relaţiile sale cu ceilalţi. De asemeni, o teorie importantă o reprezintă cea referitoare la ataşament.

Teoria ataşamentului

Cercetările recente privind raporturile părinţi-copii poartă amprenta teoriei ataşamentului şi în special a lucrărilor lui John Bowlby. Acesta a fost influenţat de gândirea psihanalitică şi acordă o importanţă majoră primelor relaţii ce se stabilesc între mamă şi copilul său, precum şi conceptelor evoluţioniste şi etologice. Copiii se nasc dotaţi cu o înclinaţie naturală de a căuta legături emoţionale puternice cu părinţii. Astfel de relaţii au un rol vital, întrucât ele asigură hrana şi bunăstarea bebeluşului. Acest sistem de interacţiuni este compus dintr-un repertoriu de comportamente instinctive, care instaurează şi întreţin o anumită apropiere între părinţi şi copil.

Cercetările lui Bowlby şi cele ale lui Mary Ainsworth au la bază mai multe concepte-cheie: *legătura afectivă, ataşamentul şi comportamentele de ataşament*.

Legătura afectivă este definită de Ainsworth ca fiind "o legătură relativ durabilă care acordă o mare importanţă partenerului datorită caracterului său unic şi de neînlocuit. Într-o legătură afectivă se doreşte păstrarea intimităţii cu partenerul".

Ataşamentul este un tip specific de legătură afectivă, care implică şi un sentiment de securitate. El oferă o "bază sigură", pornind de la care se poate relaţiona cu restul lumii. Altfel zis, relaţia dintre copil şi părinţi este un ataşament, dar nu şi invers. Relaţia pe care o întreţine un adult cu un prieten bun sau cu partenerul conjugal are de obicei toate caracteristicile ataşamentului.

Ataşamentul şi legăturile afective nu pot fi observate direct pentru că sunt stări interne. Existenţa lor poate fi dedusă prin examinarea aşa-numitelor *comportamente de ataşament*, adică a manifestărilor care permit copilului sau adultului să menţină o anumită proximitate cu persoane de care

este ataşată. Iată câteva exemple: surâsul, schimbul de priviri, chemarea unei persoane situate la depărtare, atingerea ei, plânsul. Nu există o legătură directă între intensitatea ataşamentului şi numărul de comportamente de ataşament. Acestea sunt observate în special atunci când persoana respectivă are mai multă nevoie de îngrijire, de sprijin. Bebeluşul rămâne mult timp într-o astfel de situaţie de dependenţă. Copilul mai mare sau adultul îşi manifestă astfel de comportamente de ataşament, mai ales atunci când este speriat, obosit sau anxios. Pentru a măsura intensitatea şi calitatea ataşamentului, ceea ce contează sunt caracteristicile acestor comportamente, şi nu frecvenţa lor.

INTREBARE

Comparaţi şi exemplificaţi conceptele de legătură afectivă şi ataşament.

APLICAŢII

1. Căutaţi, pentru fiecare din reperele lunare prezentate mai sus, modalităţi prin care părinţii pot antrena nou născuţii pentru perfecţionarea activităţilor pe care aceştia le pot efectua.
2. Întocmiţi o listă cu comportamente parentale care să permită bebeluşului o dezvoltare adecvată vârstei în plan motor şi cognitiv.
3. Imaginaţi-vă în postura de copil. Ce “argumente ” ale părinţilor v-ar putea determina să învăţaţi mai uşor limbajul.

INTREBĂRI

1. Cum se poate facilita copilului recunoaşterea in oglindă? Daţi un exemplu diferit de cel prezentat mai sus.
2. Comparaţi şi exemplificaţi conceptele de legătură afectivă şi ataşament.

Unitatea de învăţare 8.
DEZVOLTAREA COGNITIVĂ LA VÂRSTA PREŞCOLARĂ ŞI ŞCOLARĂ

VÂRSTA PREŞCOLARĂ – PERIOADA PREOPERATORIE (PIAGET)

Piaget consideră că la vârsta de doi ani copilul începe să folosească *simboluri*, adică imagini, cuvinte sau acţiuni care vor să semnifice altceva. De asemenea el poate manipula mintal aceste simboluri. Aceste două schimbări marchează începutul a ceea ce Piaget numeşte **perioada preoperatorie**.

Această schimbare poate fi observată destul de clar în jocul simbolic.

Jocul la copiii mici

Activitatea ludică a copiilor evoluează vizibil între 1-6 ani. Psihologii care au studiat aceste schimbări descriu mai multe tipuri de distincte de jocuri împărţite în stadii. Aceste stadii coexistă adesea, copii jucând simultan jocuri aparţinând unor stadii diferite. Cu toate acestea, jocul evoluează prin caracteristicile sale distinctive, în următoarea secvenţă.

Jocul senzorio-motor. Spre vârsta de 12 luni, copilul îşi petrece cea mai mare parte a timpului explorând şi manipulând obiectele, folosind toate schemele senzorio-motorii de care dispune. Duce obiectele la gură, le agită, le aşează unele peste celelalte sau le deplasează. Astfel el ajunge să înţeleagă diferitele proprietăţi ale obiectelor şi ceea ce poate face cu ele.

Jocul constructiv. Explorarea obiectelor este continuată şi mai târziu, mai ales în faţa obiectelor noi. Spre vârsta de doi ani, copilul începe să utilizeze obiecte pentru a construi sau realiza anumite obiecte. De exemplu, el se poate servi de cuburi pentru a construi un turn, pentru a rezolva un puzzle, sau a fabrica obiecte din plastilină. Aceste jocuri constructive reprezintă circa 50% din jocurile copiilor între 3-6 ani.

Primul joc de simulare. Jocurile de simulare încep aproape în acelaşi timp. Spre circa 2 ani, se pot observa primele manifestări ale acestei simulări, de exemplu atunci când copilul se preface că mănâncă folosindu-se de o linguriţă, sau se piaptănă cu un pieptene de jucărie. Jucăriile sunt încă folosite conform utilizării iniţiale iar acţiunea este dirijată spre propria persoană. Între 15-21 de luni, apare însă o transformare: destinatarul simulării devine o altă persoană sau o jucărie. Copilul utilizează în continuare obiectul în concordanţă cu destinaţia sa iniţială (ceaşcă, linguriţă) dar cea care simulează acţiunea este (de exemplu) păpuşa. Copiii hrănesc păpuşa, o piaptănă şi o îmbracă.

Substituirea în simulare. Spre vârsta de 2-3 ani, copilul de foloseşte de obiecte în alte scopuri decât cele cărora acestea le sunt destinate. Ei pot de exemplu să coafeze părul păpuşii cu un biberon, prefăcându-se că acesta este un pieptene, să călărească o mătură sau să utilizeze cuburile drept camioane. Jocul constructiv, în care jucăriile sunt folosite "corect" continuă să existe. Spre vârsta de 4-5 ani însă, 20% dintre activităţile ludice ale copiilor constau în jocuri de simulare din ce în ce mai complexe.

Jocul social teatral. În jocurile lor, copii de vârstă preşcolară pretind adesea că sunt altă persoană; încep să joace roluri. Se joacă de-a mama sau de-a tata, de-a şoferul şi călătorii, de-a medicul şi bolnavul. Copii de 2-3 ani pot să se implice în astfel de jocuri atunci când acestea sunt iniţiate de fraţii lor mai mari. De obicei însă, această formă de joc poate apărea abia spre vârsta de 3-4 ani. Copiilor le place foarte mult acest tip de joacă ce necesită adesea un scenariu destul de complicat. Trebuie subliniat că ocupând, chiar şi temporar, rolul unei alte persoane, copilul devine mai sensibil la punctele de vedere şi senzaţiile altora, ceea ce îi permite să depăşească în mod progresiv viziunea sa egocentrică asupra lumii.

La copii de vârstă preşcolară, o mătură poate deveni căluţ, iar un cub devine un tren. Utilizarea acestor simboluri se produce în acelaşi timp cu apariţia cuvintelor. De altfel, atunci când copilul a reuşit să manipuleze mai bine simbolurile, se observă că şi memoria i s-a ameliorat şi că el caută în mod mai sistematic obiectele pierdute sau ascunse.

Pe lângă utilizarea simbolurilor, Piaget oferă o descriere oarecum negativă a gândirii copilului preşcolar: el ne spune mai ales ceea ce copilul nu poate să facă. Studii mai recente oferă o imagine ceva mai pozitivă.

Conştientizarea punctului de vedere al celorlalţi: egocentrismul. Observaţiile lui Piaget au dus la concluzia că în perioada preoperatorie copii nu abordează lucrurile decât din punctul lor de vedere, pornind de la propria lor gamă de referinţe, ceea ce Piaget numeşte **egocentrism** (Piaget, 1954). Nu înseamnă că ei sunt egoişti: pur şi simplu, ei cred că toată lumea gândeşte ca ei.

Conservarea: În mod similar, Piaget era convins că în această fază, copilul dobândeşte un anumit grad de înţelegere a identităţii obiectelor. În stadiul senzorio-motor, copilul ajunge să înţeleagă faptul că obiectele continuă să existe, chiar dacă el nu le mai vede. Totuşi, unele obiecte, deşi au suferit unele modificări ale aspectului lor, rămân constante - *conservate*, în termenii lui Piaget - iar această conservare îl descumpăneşte pe copilul de vârstă preşcolară. Există şase tipuri de conservare după Piaget. În fiecare caz, i se prezintă copilului două obiecte identice, apoi i se cere să confirme identitatea obiectelor în raport cu diverse caracteristici (greutate, lungime, număr etc.). Unul dintre obiecte este ulterior deplasat sau deformat, iar copilul este întrebat dacă obiectele sunt în continuare identice. Copiii recunosc rareori acest tip de conservare înaintea vârstei de cinci ani; Piaget explică această situaţie prin faptul că ei sunt atât de absorbiţi de aparenţa schimbării încât nu se concentrează asupra aspectului neschimbat.

Tip	**Metodă de evaluare**
Număr	Două rânduri paralele de aceeaşi lungime, conţinând acelaşi număr de monede sau de nasturi. Apoi, se măreşte sau se micşorează distanţa între monede, sau se aşează monedele altfel. Copilul este întrebat dacă există în continuare acelaşi număr de monede în ambele grupe.
Lungime	Se folosesc două creioane de lungime identică, aşezate exact unul lângă celălalt. Se deplasează unul dintre creioane astfel încât vârful să depăşească marginea celuilalt. Copilul este întrebat dacă cele două creioane au tot aceeaşi lungime.
Lichid	Două vase identice, conţinând aceeaşi cantitate de apă; se varsă lichidul dintr-un vas într-un pahar înalt şi strâmt iar cel din celălalt vas într-un pahar mic şi lat. Copilul este întrebat dacă în ambele pahare este aceeaşi cantitate de apă.
Substanţă	Două bile de plastilină identice. Una este strivită şi i se dă forma unui cilindru. Copilul este întrebat dacă cele două forme conţin aceeaşi cantitate de plastilină.
Greutatea	Două bile identice de plastilină. Ele sunt cântărite pe o balanţă pentru a arăta că au aceeaşi greutate. Apoi una este deformată iar copilul este întrebat dacă ambele au aceeaşi greutate.
Volumul	Se utilizează două bile de plastilină identice. Ele sunt scufundate în două vase identice conţinând aceeaşi cantitate de apă pentru a arăta copilului că ele ocupă acelaşi spaţiu. Apoi, una dintre bile este deformată iar copilul este întrebat dacă cele două bile ocupă în continuare acelaşi spaţiu.

Clasificarea. Piaget a fost de asemenea preocupat de aptitudinea copilului de a clasifica obiectele - de a le grupa în ansambluri sau categorii pe baza unor proprietăţi abstracte sau concrete, cum ar fi culoarea, forma sau doar etichetele lingvistice. Piaget a distribuit unor copiii mici ansambluri de obiecte sau de imagini de persoane, de animale, cerându-le să le grupeze după cum "merg" sau nu împreună. Copiii între 2-3 ani, în faţa unui astfel de ansamblu, aliniază de obicei formele sau desenele pe un rând, fără vreo legătură aparentă, ceea ce Piaget numeşte *colecţie figurală*. La 4 ani, copii încep să trieze şi să grupeze într-o manieră mai sistematică obiectele, folosind mai întâi o proprietate comună cum ar fi forma, apoi două în acelaşi timp, cum ar fi dimensiunea şi forma.

În ciuda acestei evoluţii, copilul mai are încă un drum lung de străbătut. Copilul din perioada preoperatorie nu înţelege întotdeauna principiul **incluziunii claselor**, adică faptul că unele clase le înglobează pe altele: câinii fac parte din categoria animalelor, trandafirii din cea a florilor etc.

Logica în perioada preoperatorie. La copilul de vârstă preşcolară, logica pare uneori "ilogică". De exemplu, o fetiţă care nu şi-a făcut siesta, a refuzat să ia cina pentru că, după ea, nu venise încă după amiaza. Ea asociase corect după amiaza şi siesta dar a introdus o legătură cauzală directă inexistentă. Această formă de logică infantilă este numită *logică transductivă.*

INTREBARE

Care sunt principalele achiziţii din perioada preoperatorie. Daţi exemple personale de jocuri ce corespund tipurilor prezentate.

DEZVOLTAREA COGNITIVĂ LA VÂRSTĂ ŞCOLARĂ

Perioada operaţiilor concrete după Piaget

Apariţia unor noi capacităţi care poate fi observată la vârsta de 5-7 ani se bazează pe schimbări minime constatabile la copilul de vârstă preşcolară. Totuşi, conform lui Piaget, copilul face un salt important în clipa în care descoperă sau elaborează un ansamblu de reguli, de strategii de explorare şi de interacţiuni cu lumea care îl înconjură. Piaget numeşte acest nou ansamblu de abilităţi *operaţiile concrete*. Prin "operaţii", Piaget înţelege un ansamblu de scheme puternice, abstracte şi interne cum ar fi reversibilitatea, adunarea, scăderea, multiplicarea. Fiecare dintre aceste scheme reprezintă un fel de regulă internă care vizează obiectele şi legăturile dintre ele. Copilul înţelege acum *regula* care cere ca adunarea să determine o mărire iar scăderea o diminuare. El înţelege că acelaşi obiect poate aparţine mai multor categorii, iar aceste categorii au un raport logic între ele.

Dintre toate operaţiile, Piaget considera că reversibilitatea - posibilitatea ca acţiunile şi operaţiile mintale să se inverseze - este cea mai importantă. De exemplu, cilindrul de plastilină din experienţa de conservare poate fi retransformat în bilă, iar apa poate fi turnată înapoi dintr-un pahar în altul. Această înţelegere elementară a reversibilităţii acţiunilor stă la baza altor achiziţii ale acestei perioade. De exemplu, dacă reversibilitatea este stăpânită de copil, atunci acesta ştie că dacă A este mai mare ca B atunci B este mai mic decât A. Capacitatea de a înţelege ierarhia claselor se bazează de asemenea pe capacitatea de a concepe reversibilitatea relaţiei dintre obiecte.

Mai multe operaţii sunt achiziţionate între vârsta de 5 şi 7 ani. Indicii acestei schimbări în procesele mintale pot fi observaţi în aceeaşi secvenţă de dezvoltare care a fost descrisă şi la vârsta preşcolară: conservare, clasificare şi logică.

Conservarea. Spre vârsta de 6 ani, aproape toţi copiii înţeleg conceptul de conservare a substanţei, a lichidului şi a numărului. Conceptul de conservare a greutăţii este dobândit spre 7-8 ani iar cel de conservare a volumului spre 10-11 ani. Diferite strategii permit copilului să ajungă la acest tip de înţelegere: reversibilitatea ("dacă îl aduc la forma sa iniţială obiectul va redeveni perfect egal cu celălalt"), adunarea sau scăderea ("Nu s-a pus nimic în plus, nu s-a scos nimic") sau compensarea ("Paharul este mai lat dar este mai înalt").

Clasificarea. În acelaşi mod, copiii dobândesc principiul incluziunii claselor spre vârsta de 7-8 ani, o schimbare a procesului mintal clar demonstrată de studiile unei cercetări mai vechi dar interesante. Mosher şi Hornsby (1966) au arătat unor copii de 6-11 ani o serie de 42 de imagini reprezentând animale, persoane, jucării şi aparate. Experimentatorul îşi alegea una dintre ele, iar copiii trebuiau să o ghicească punând întrebări (maxim 20) la care el răspundea doar prin "da" sau "nu".

Spre opt ani totuşi, cea mai mare parte a copiilor foloseşte o strategie cognitivă mai elaborată, cercetarea prin eliminare, care reflectă trecerea la ceea ce Piaget numeşte **perioada operaţiilor concrete.**

Logica în perioada operaţiilor concrete. După Piaget, în această perioadă copilul îşi dezvoltă capacitatea de a utiliza **logica inductivă**, care constă în trecerea de la particular la general. Copilul de această vârstă poate induce un principiu general din experienţa sa personală. De exemplu, el poate constata, în joacă, faptul că dacă adaugă un cub la un grup de cuburi iar apoi le numără, va fi întotdeauna unul în plus. Copilul de patru sau cinci ani se opreşte la această concluzie, dar cel de 7-8 ani aplică deduce din această observaţie principiul general după care adunarea produce întotdeauna o mărire.

Ei nu stăpânesc însă foarte bine **logica deductivă,** cea care permite trecerea de la general la particular, cum ar fi emiterea unor ipoteze pornind de la teorie. Logica deductivă cere mai multe aptitudini decât logica inductivă. Individul trebuie să-şi poată imagina fapte sau evenimente pe care nu le-a trăit niciodată, aptitudine pe care copilul nu o are încă în perioada operaţiilor concrete. Chiar dacă dezvoltarea cognitivă a copilului la această vârstă este destul de avansată, el este încă legat de faptele concrete, de propriile observaţii şi de experienţele sale personale.

Descoperirea caracteristicilor gândirii la copilul de şcoală primară conduce la o importantă aplicaţie practică: copiii învaţă ştiinţele (şi celelalte materii) cu mult mai uşor dacă materia este prezentată într-o manieră concretă, cu multe experienţe practice şi experimentări inductive. Ei învaţă mai greu atunci când conceptele ştiinţifice şi teoretice sunt prezentate într-o manieră deductivă.

INTREBĂRI

1. Comparaţi stadiul preoperaţional cu cel al operaţiilor concrete.
2. Care sunt principalele achiziţii din perioada preoperatorie. Daţi exemple personale de jocuri ce corespund tipurilor prezentate.
3. Comparaţi stadiul preoperaţional cu cel al operaţiilor concrete

Unitatea de învăţare 9.
DEZVOLTAREA PERSONALITĂŢII LA VÂRSTA PREŞCOLARĂ ŞI ŞCOLARĂ

CONCEPTUL DE GEN

Unul dintre aspectele cele mai fascinante este apariţia conceptului de sine la copilul din această perioadă. Acesta trebuie să efectueze o serie de sarcini intercorelate. În plan cognitiv, el trebuie să descopere natura categoriei de "gen": eşti băiat sau fată pentru totdeauna, iar hainele sau lungimea părului nu pot schimba nimic. Această achiziţie cognitivă este denumită **conceptul de gen**. În plan social, copilul trebuie să înveţe care sunt comportamentele asociate faptului de a fi băiat sau fată. Cu alte cuvinte, copilul trebuie să înveţe **rolul sexual** corespunzător genului său.

Dezvoltarea conceptului de gen

Pot fi identificate trei etape în înţelegerea conceptului de gen. Intervine mai întâi **identitatea sexuală,** care înseamnă capacitatea unui copil de a identifica în mod corect propriul său gen şi pe cel al altora. La vârsta de doi ani, copiii pot deja să se eticheteze drept băiat sau fată cu o exactitate acceptabilă (S. Thompson, 1975). De la vârsta de doi ani şi jumătate-trei, majoritatea copiilor pot să stabilească în mod corect şi sexul celorlalţi. Lungimea părului şi hainele constituie indicii cheie care le permit să efectueze aceste distincţii.

În a doua etapă, numită **stabilitatea genului**, copilul înţelege că genul este o caracteristică permanentă, care nu se schimbă în decursul vieţii. Pentru a explora acest aspect, copilului i se pun întrebări de tipul: "Când erai mai bebeluş (mai mic), erai o fetiţă sau un băiat?" şi "Când vei fi mare, vei fi o mamă sau un tată?". Majoritatea copiilor înţeleg stabilitatea genului spre vârsta de 4 ani.

În fine, în decursul celei de-a treia etape, **constanţa genului,** copilul înţelege că o persoană îşi păstrează sexul, chiar dacă în aparenţă, prin hainele sale sau prin coafură, genul pare să i se fi schimbat. De exemplu, băieţii nu se schimbă în fete dacă lasă să le crească păr lung sau îmbracă rochii. Ar putea părea ciudat că un copil care este capabil să înţeleagă faptul că sexul rămâne neschimbat pe toată durata vieţii (stabilitatea genului), poate face asemenea confuzii privind efectele pe care le poate produce schimbarea hainelor sau a lungimii părului. Totuşi, numeroase studii atestă existenţa secvenţei de trei etape descrise, inclusiv studiile realizate pe copii din culturi diferite (Kenya, Nepal, Samoa).

Logica acestei secvenţe va apărea mai clară dacă vom face o paralelă între constanţa genului şi conceptul de conservare piagetian. Conservarea implică recunoaşterea faptului că un obiect rămâne în esenţă acelaşi, deşi aspectul său exterior se poate modifica. Constanţa genului este de fapt un fel de "conservare a genului" şi nu este dobândită în general înaintea vârstei de 5-6 ani, la fel ca şi celelalte tipuri de conservare.

Dezvoltarea rolului sexual

Rolul sexual cuprinde o componentă cognitivă şi una comportamentală. Copilul trebuie mai întâi să înţeleagă ceea ce este corespunzător sau normal pentru indivizii de sexe diferite, iar apoi să-şi adapteze comportamentul la aceste norme.

Încă de la vârsta de doi ani copiii asociază anumite sarcini şi atribuţii bărbaţilor şi femeilor: aspiratorul şi bucătăria "se potrivesc" femeilor, în timp ce maşinile şi uneltele "se potrivesc" bărbaţilor (Weintraub *et al.*, 1984). Spre vârsta de 3-4 ani, copilul poate să împartă obiectele, ocupaţiile şi jucăriile după cum sunt adecvate unui sex sau celuilalt; la vârsta de cinci ani, ei încep chiar să asocieze anumite trăsături de personalitate cu bărbaţii sau femeile. Percep femeile drept slabe, afectuoase, blânde sensibile şi tandre, iar bărbaţii drept agresivi, puternici, cruzi şi duri.

S-ar părea că la 5-6 ani, copiii care au admis că genul este permanent caută o *regulă* care să dicteze conduita băieţilor şi fetelor (Martin şi Halverson, 1981). Ei reţin informaţii observându-i pe adulţi, privind la televizor, reţinând etichetele aplicate diferitelor activităţi ("Băieţii nu plâng" de exemplu). La

început, copiii tratează aceste informaţii drept reguli morale absolute. Mai târziu, ei înţeleg că este vorba de fapt despre convenţii sociale şi abia atunci rolul sexual devine mai flexibil iar stereotipurile se atenuează.

Comportamentele diferite de la un sex la altul urmează un tipar asemănător. Ele se manifestă încă de la vârsta de 2-3 ani când copilul începe să arate o preferinţă pentru tovarăşii de joacă de acelaşi sex, precum şi pentru jucării stereotipe pentru sexul său. Aceste comportamente devin din ce în ce vizibile în cursul vârstei preşcolare şi sunt complet elaborate şi stabile spre vârsta de 6-7 ani.

APLICAŢIE

Menţionaţi câte 10 comportamente de fiecare care sunt rezervate fetelor, respectiv băieţilor, de către rolurile de sex tradiţionale.

DEZVOLTAREA PERSONALITĂŢII. PERSPECTIVE TEORETICE

Teoria lui Freud

Stadiul falic: între 3-5 ani. Perioada de latenţă: între 6 şi 12 ani.

Teoria lui Erickson

Iniţiativă sau culpabilitate: între 4-5 ani. Competenţa sau inferioritatea: între 6-12 ani.

Modelul relaţiilor sociale al lui Hartup

Nici Freud şi nici Erickson nu au vorbit despre rolul colegilor de joacă şi şcoală în dezvoltarea copilului; recent, un mare număr de teoreticieni au subliniat importanţa vitală a interacţiunilor cu aceştia. Willard Hartup (1989) sugerează că fiecare copil trebuie să experimenteze două tipuri de relaţii: relaţiile *verticale* şi relaţiile *orizontale*. O relaţie verticală presupune un ataşament cu o persoană care ar poseda o putere socială sau cunoştinţe mai extinse, cum ar fi un părinte sau un profesor. Relaţiile de acest tip sunt mai curând de tip complementar decât reciproc: părintele îşi educă copilul şi îl orientează în drumul său, pe când din partea copilului relaţia se limitează la solicitarea atenţiei şi la ascultare. Spre deosebire de acestea, relaţiile orizontale sunt reciproce şi egalitare: indivizii care le întreţin, adică cei de aceeaşi vârstă, deţin o putere socială relativ echivalentă.

După Hartup, relaţiile orizontale şi relaţiile verticale îndeplinesc funcţii diferite pentru copil, ambele fiind esenţiale pentru ca acesta să-şi dezvolte abilităţile sociale necesare.

Relaţiile verticale îi oferă copilului protecţia şi securitatea de care are nevoie. Într-adevăr, copilul va stabili modele interne şi va dobândi abilităţi sociale fundamentale pornind de la aceste relaţii. Aceste abilităţi vor fi puse însă în practică abia în relaţiile orizontale, în relaţiile de prietenie, atât cele cu grupurile de colegi cât şi cu fraţii sau surorile. Tot în relaţiile orizontale, copilul dobândeşte abilităţi sociale pe care nu le poate dobândi decât în relaţiile cu indivizi egali, abilităţi cum ar fi cooperarea, competiţia şi intimitatea.

INTREBARE

Comparaţi teoria lui Erickson cu cea a lui Hartrup.

DIFERENŢE INDIVIDUALE ÎN COMPORTAMENTUL SOCIAL ŞI PERSONALITATE LA VÂRSTA PREŞCOLARĂ ŞI ŞCOLARĂ

Până acum am vorbit mai ales despre modele de dezvoltare comune majorităţii copiilor. Totuşi, la vârsta preşcolară şi şcolară, comportamentul social şi personalitatea copiilor prezintă mai multe diferenţe de la un individ la altul decât în cazul copiilor mai mici. Unii preşcolari sunt foarte agresivi şi rebeli, fiind dificil de disciplinat. Unii sunt timizi şi introvertiţi în timp ce alţii sunt sociabili şi extrovertiţi. Aceste diferenţe ţin în mod evident de cauze variate.

Temperamentul

Variaţiile în temperamentul copiilor se stabilizează în cursul perioadei preşcolare. Poate fi observată o legătură între temperamentele dificile şi problemele de comportament prezente sau viitoare. Într-adevăr, copii de trei sau patru ani cu un temperament dificil sunt mai susceptibili de a manifesta o mai mare agresivitate, un comportament delicvent sau alte tulburări de comportament la şcoală, la vârsta adolescenţei şi ulterior la cea adultă. Trebuie însă înţeles că aceasta este o relaţie de *probabilitate.* De fapt, se poate spune că un temperament dificil creează o anumită stare de *vulnerabilitate* la copil. Un copil vulnerabil, dacă are părinţi care îl susţin psihic, îi arată dragoste şi reuşesc să-i suporte temperamentul dificil, nu va prezenta probleme sociale serioase. Dacă însă părinţii îl resping sau nu au capacităţile necesare în materie de educaţie, sau dacă familia trebuie să înfrunte şi alte surse de stres, copilul vulnerabil va avea mai multe şanse de a resimţi dificultăţi serioase în a întreţine relaţii normale cu ceilalţi.

Stima de sine

Copii de vârstă preşcolară de descriu pe ei înşişi în moduri diverse, însă cercetările lui Susan Harter arată că aceste categorizări nu formează o evaluare globală de sine înainte de vârsta de şapte - opt ani (Harter, 1988, 1990). Copii de vârstă şcolară sunt capabili să explice ce cred despre ei ca persoană, adică dacă sunt mulţumiţi de modul în care îşi trăiesc viaţa. Stima de sine ţine de o astfel de evaluare globală.

Pentru Harter, nivelul stimei de sine este produsul a două judecăţi sau evaluări. Mai întâi, fiecare copil remarcă o anumită diferenţă între ceea ce ar dori să fie (sau ceea ce crede că *trebuie* să fie) şi modul în care se percepe. Atunci când această diferenţă este redusă, stima de sine este ridicată. Când distanţa este mare - adică el se simte incapabil să-şi atingă propriile obiective sau să trăiască în acord cu propriile valori - stima de sine este afectată.

Nu toţi copii au aceleaşi aşteptări. Unii acordă mai multă importanţă rezultatelor şcolare, alţii privilegiază calităţile sportive sau prieteniile. După Harter, elementul cheie al stimei de sine îl constituie mărimea diferenţei dintre ceea ce copilul ar dori şi ceea ce crede că a realizat.

După Harter, al doilea element implicat în stima de sine a copilului este calitatea sprijinului pe care copilul îl primeşte din partea persoanelor din jurul său, în special de la părinţi şi colegi. Se poate observa la copiii care percep că ceilalţi îi sunt favorabili o mai mare stimă de sine decât la cei care se simt, pe ansamblu mai puţin susţinuţi.

Cei doi factori se pot combina într-un mod deosebit de distructiv atunci când copilul percepe faptul că susţinerea din partea părinţilor *depinde* de succesul său în anumite domenii, cum ar fi obţinerea unor note şcolare bune. Dacă el nu se va situa la înălţimea cerinţelor, va suferi în acelaşi timp o creştere a distanţei între idealuri şi realizări şi o pierdere a sprijinului părinţilor.

Orice schimbare a structurii familiale este însoţită de dezagregare şi stres. În cazul unui divorţ sau separări, atunci când unul dintre adulţi părăseşte nucleul familial, dezagregarea pare a fi deosebit de gravă. În anii care urmează unui divorţ, copiii devin mai rebeli, mai negativi, mai agresivi, deprimaţi sau colerici. Dacă merg la şcoală, performanţele lor şcolare suferă o cădere gravă. Cercetătorii nu au ajuns la un acord cu privire la durata acestor efecte negative asupra copilului. Unii menţionează efecte reziduale care pot să dureze până la 5-10 ani după divorţ. Alţii, deşi nu constată efecte atât de durabile, sunt de acord că, pe termen scurt, copii sunt profund perturbaţi.

Aceste efecte indezirabile par a fi mult mai importante la băieţi decât la fete, deşi fetele sunt mai puternic perturbate la adolescenţă decât băieţii. La copiii mai mici, băieţii din familii divorţate prezintă un risc mai mare de tulburări de comportament de tipul agresivităţii sau neascultării şi au mai multe probleme şcolare decât fetele.

Şi părinţii divorţaţi sunt perturbaţi. Stilul lor educativ se modifică, ei devenind mult mai puţin democratici, aproape dezangajaţi.

APLICAŢII

1. Utilizând conceptele teoriilor învăţării pe care le-aţi studiat în semestrul I, daţi exemple de comportamente parentale care pot asigura copilului stabilitatea şi o stimă de sine ridicată. Menţionaţi şi câteva comportamente "contraindicate".
2. Menţionaţi câte 10 comportamente de fiecare care sunt rezervate fetelor, respectiv băieţilor, de către rolurile de sex tradiţionale.

INTREBARE

Comparaţi teoria lui Erickson cu cea a lui Hartrup.

APLICAŢIE

Utilizând conceptele teoriilor învăţării pe care le-aţi studiat în semestrul I, daţi exemple de comportamente parentale care pot asigura copilului stabilitatea şi o stimă de sine ridicată. Menţionaţi şi câteva comportamente "contraindicate".

Unitatea de învăţare 10.
RELAŢIILE SOCIALE LA VÂRSTA PREŞCOLARĂ ŞI ŞCOLARĂ

Relaţiile cu părinţii

Rolul părinţilor suferă o schimbare profundă în perioada preşcolară. La ordinea zilei sunt sarcinile pe care copilul trebuie să le efectueze în mod regulat acasă, reuşita şcolară şi libertăţile care îi pot fi acordate. În multe societăţi non occidentale, părinţii trebuie să-l înveţe pe copil la această vârstă sarcini specifice cum ar fi cele agricole sau îngrijirea copiilor, sarcini absolut necesare pentru supravieţuirea familiei.

Ataşamentul

Am văzut că, încă de la circa 12 luni bebeluşul a stabilit deja un ataşament clar faţă de persoana care se ocupă de el. La vârsta de doi-trei ani, acest ataşament nu a scăzut în intensitate, dar o parte dintre aceste comportamente dispar încetul cu încetul.

Pe lângă reducerea numărului comportamentelor de ataşament, pot fi notate şi alte două modificări ale ataşamentului copilului la vârsta preşcolară. Mai întâi, relaţia cu persoana cheie, de obicei mama, suferă o nouă schimbare ce are la bază un progres cognitiv. Ataşamentul iniţial cerea ca bebeluşul să înţeleagă faptul că mama continuă să existe chiar dacă nu este vizibilă: similar, preşcolarul sesizează că *relaţia* însăşi continuă să existe chiar dacă partenerii ei nu mai sunt împreună. De aceea ei sunt mai puţin tulburaţi de separare, putând însă deveni dacă nu ştiu ce se întâmplă sau nu au fost informaţi despre situaţie (Marvin & Greenberg, 1982).

O a doua schimbare, încă mai importantă, este generalizarea *modelului intern de ataşament* al copilului. După Bowlby, modelul copilului nu mai este o caracteristică a fiecărei relaţii individuale, devenind mai degrabă o caracteristică a relaţiilor în general. Copiii de patru-cinci ani vor aplica prin urmare mai frecvent modelul lor intern la noile relaţii pe care le stabilesc, inclusiv cele cu ceilalţi copii.

Ascultare şi revoltă

Pe durata perioadei preşcolare, autonomia crescândă a copilului îl pune pe acesta din ce în ce mai des în situaţii în care el doreşte un lucru, iar părinţii altul. Totuşi, copilul de doi ani se supune mult mai des decât opune rezistenţă. Atunci când rezistă o fac în mod pasiv, refuzând să facă ceea ce li se cere. Copilul nu spune "nu" şi nu se opune în mod concret părintelui decât foarte rar (Kuczynsky *et al.*, 1990). Refuzurile categorice devin mai uzuale la vârsta de trei-patru ani, precum şi negocierile active cu părinţii.

Numeroşi psihologi consideră că trebuie stabilită o distincţie clară între simplul refuz (de tipul "nu" sau "nu vreau") şi revoltă, în care refuzul copilului este însoţit de crize de furie, sau explozii de lacrimi (Crockenberg & Litman, 1990). S-ar părea că refuzul este un aspect important şi sănătos al afirmării eului, fiind legat de prezenţa unui ataşament securizant precum şi de o mai mare maturitate (Matas, Arend şi Sroufe, 1978). Rebeliunea, din contra, ar fi legată de un ataşament nesecurizant sau de antecedente de violenţă familială.

Revolta directă se estompează în decursul vârstei preşcolare. Crizele şi lacrimile sunt mai rare, poate şi din cauză că abilităţile cognitive mai dezvoltate ale copilului îi permit acestuia să recurgă mai frecvent la negocieri.

APLICAŢIE

Precizaţi care sunt principalele caracteristici ale relaţiilor cu părinţii la această vârstă şi care sunt aspectele cele mai sensibile ale acestei relaţii.

Relaţiile cu "egalii"

Experienţele familiale exercită o influenţă majoră asupra formării personalităţii copilului mai ales în perioada preşcolară, atunci când el îşi mai petrece încă o mare parte din timp cu fraţii surorile şi părinţii. Între doi şi şase ani, relaţiile cu "egalii" capătă însă din ce în ce mai multă importanţă, devenind chiar mai importante decât cel cu părinţii după şase ani.

Pe durata vârstei şcolare, cea mai mare transformare în relaţii se manifestă în importanţa crescândă a grupului de prieteni. Raporturile verticale cu părinţii şi profesorii nu dispar, dar copilul preferă să-şi petreacă timpul împreună cu alţi copii de aceeaşi vârstă.

Ceea ce apreciază copii la asemenea grupuri este faptul de a "împărtăşi o activitate". Dacă veţi întreba un copil ce anume leagă grupul din care face parte el va spune: jucăm fotbal împreună, sărim coarda, ne plimbăm cu bicicleta etc. Este puţin probabil ca el să vorbească despre atitudini sau valori comune ca bază de formare a grupului sau de modul de funcţionare a grupului. Rezultatele unui studiu al lui Susan O'Brien şi Karen Bierman (1988) arată care sunt criteriile de formare a unui grup la această vârstă. Ele au cerut unui număr de copii de clasa a patra şi a şasea să vorbească despre diferitele grupuri ce existau în şcoala lor şi să explice când anume se poate vorbi despre existenţa unui grup. Pentru copiii de clasa a patra, criteriul cel mai frecvent folosit este practicare unor activităţi în comun. Pentru cei de clasa a şasea, criteriul principal este constituit de atitudinile comune. Aceste criterii diferite ilustrează evoluţia de la concret spre abstract în raporturile sociale.

Prietenia

Aceste prietenii precoce par a fi mai puţin durabile şi bazate mai degrabă pe apropierea fizică şi interesele de joc comune. Ele se stabilesc de obicei între copii de acelaşi sex. John Gottman (1986) arată că în Statele Unite circa 65% dintre prieteniile între copii de vârstă preşcolară se realizează între copii de acelaşi sex. Un alt studiu arată că începând de la vârsta de 3 ani, peste 60% dintre grupurile de joacă se formează între copii de acelaşi sex iar acest procent creşte continuu. Fenomenul acesta de segregare a sexelor în jocuri face parte integrantă din procesul mai larg de dezvoltare a conceptului de sine, care cuprinde şi conştiinţa propriului gen şi a genului celorlalţi.

Pentru preşcolari, prietenia pare deci să fie înţeleasă în termeni de caracteristici fizice. Dacă întrebăm un astfel de copil cum anume fac oamenii pentru a-şi găsi prieteni, răspunsul cel mai frecvent este că ei "se joacă împreună" sau că petrec mult timp împreună. Prietenia ar trebui să includă folosirea în comun a jucăriilor sau dăruirea reciprocă a bunurilor.

Lucrările lui Selman şi Berndt (1980, 1986) arată că, pe durata anilor de şcoală primară, această primă concepţie despre prietenie este treptat înlocuită de o alta în care conceptul cheie este *încrederea reciprocă*. Prietenii sunt de acum persoane care se ajută între el şi care au încredere unii în ceilalţi.

INTREBARE

Ţinând cont de caracteristicile ataşamentului la această vârstă, arătaţi rolul pe care acesta îl are în alegerea unui prieten şi în felul în care copilul înţelege prietenia.

COMPORTAMENTUL PROSOCIAL

Relaţiile dintre copii mai cuprind şi un alt aspect important numit de psihologi **comportament prosocial**. Este vorba despre o serie de comportamente "intenţionate, voluntare, având drept scop ajutorarea altei persoane" (Eisenberg, 1990). În limbajul curent, se mai foloseşte şi termenul de altruism. Această categorie de comportamente are şi ea evoluţia proprie.

Primele comportamente altruiste pot fi observate între 1-2 ani. Copii de această vârstă se oferă să ajute un alt copil dacă acesta s-a lovit, îşi împrumută jucăriile, sau încearcă să reconforteze un alt

copil sau un adult atunci când acesta pare trist sau necăjit. Copii de această vârstă au o înţelegere rudimentară a faptului că celelalte persoane pot avea sentimente diferite de ale lor. Totuşi, este evident faptul că înţeleg suficient pentru a oferi susţinere altor persoane în dificultate.

Datele empirice de care dispunem nu ne permit identificarea modelelor de dezvoltare a altruismului după această vârstă. S-ar părea că unele comportamente prosociale se amplifică odată cu înaintarea în vârstă. De exemplu dacă punem un grup de copii să împartă cu alţi copii o prăjitură, copiii mai mari au tendinţa de a da mai mult decât cei mai mici. Tendinţa de a-i ajuta pe ceilalţi, de a face servicii, pare şi ea să crească în intensitate spre adolescenţă. Totuşi, nu toate comportamentele prosociale urmează această tendinţă. De exemplu încercarea de a reconforta un alt copil supărat este mai frecventă la copilul preşcolar decât la cei mai mari. Pot fi de asemenea notate variaţii importante de la un copil la altul în ceea ce priveşte numărul de comportamente altruiste de care dau dovadă.

APLICAŢIE

Oferiţi câteva explicaţii posibile pentru variaţiile în manifestarea comportamentului prosocial la vârsta preşcolară şi şcolară. Utilizaţi conceptele şi teoriile prezentate dar şi experienţa dvs.

AGRESIVITATEA

Agresivitatea poate fi definită drept un comportament a cărui intenţie manifestă este de a răni o altă persoană sau de a distruge un obiect (Feshbach, 1970). Toţi copiii dau dovadă cel puţin o dată de comportamente de acest tip, cel mai adesea după ce au suferit vreo frustrare. Forma şi frecvenţa agresivităţii se modifică însă pe parcursul perioadei preşcolare, după cum se arată în tabel:

	Între 2 şi 4 ani	**Între 4 şi 8ani**
Agresivitate fizică	La nivel maxim	În declin
Agresivitate verbală	Relativ rară la doi ani; creşte odată cu ameliorarea aptitudinilor lingvistice	Forma de agresivitate dominantă
Scopul agresivităţii	Agresivitate fundamental "instrumentală", având drept scop obţinerea sau deteriorarea unui obiect mai curând decât rănirea unei persoane.	Agresivitate mai marcată, având drept obiectiv rănirea fizică sau psihică a unei persoane
Contextul agresivităţii	Cel mai adesea după un conflict cu părinţii	Cel mai adesea după un conflict cu "egalii"

Atunci când copii de 2-3 ani sunt indispuşi sau frustraţi, ei au tendinţa să arunce cu obiecte sau să-i lovească pe cei din jur. Pe măsură ce aptitudinile lor lingvistice progresează, ei se îndepărtează de agresivitatea fizică, apropiindu-se mai mult de cea verbală, de exemplu prin ironie sau injurii, la fel cum şi revolta faţă de părinţi se manifestă mai curând prin strategii verbale decât fizice.

Competiţia sau **dominanţa** constituie un alt aspect "negativ" al interacţiunilor dintre copii; ea este legată de agresivitate dar distinctă de aceasta. Se observă apariţia competiţiei de fiecare dată când nu există suficiente jucării pentru toţi copii, sau când învăţătorul nu are suficient timp pentru ei, sau în cazul oricărei alte situaţii similare. Competiţia se termină uneori prin agresiune deschisă. Cel mai adesea, însă, competiţia duce la stabilirea unei ierarhii de dominanţă clare. Unii copii reuşesc mai bine decât ceilalţi să-şi pună în valoare drepturile asupra obiectului dorit, fie prin formularea de ameninţări, fie prin înhăţarea obiectului respectiv, fie folosind alte strategii.

În general, asemenea ierarhii de dominanţă pot fi observate încă de la vârsta preşcolară (Strazer, 1980). Într-un grup de copii care se joacă împreună în mod regulat, unii copiii îi domină aproape întotdeauna pe ceilalţi. Alţii, situaţi în partea de jos a ierarhiei pierd aproape întotdeauna. Este interesant de remarcat că la copiii de 3-4 ani, locul unui copil în ierarhia de dominanţă a grupului nu

este legată de popularitatea sa sau de interacţiunile pozitive emise sau primite de copil. Din contra, la copiii de 5-6 ani, poate exista o legătură între dominanţă, pe de o parte şi sistemul popularitate-prietenie. La această vârstă copiii dominanţi sunt şi cei mai populari, mai apreciaţi de colegi (cu condiţia să nu devină un mic tiran) (Pettit *et al.*, 1990). S-ar putea spune deci că după vârsta de 4-5 ani, copiii care se manifestă pozitiv, care îi ajută şi susţin pe ceilalţi, care nu manifestă gesturi de agresiune fizică, cu alte cuvinte copiii *competenţi social* sunt cei care se situează în partea de sus a ierarhiei de dominanţă.

Am văzut că recurgerea la agresivitatea fizică scade odată cu înaintarea în vârstă, în timp ce aceea verbală creşte. Aceeaşi tendinţă continuă şi la vârsta şcolară. Incidenţa agresiunii fizice şi a bătăilor scade; creşte însă frecvenţa insultelor şi a remarcilor agresive care vizează deteriorarea stimei de sine a altui copil, mai curând decât rănirea sa fizică (Hartup, 1984).

Cercetătorii au mai descoperit şi o diferenţiere sexuală în gradul de agresivitate. La toate vârstele, băieţii se dovedesc mai agresivi, mai tranşanţi şi mai dominanţi. Băieţii prezintă mai adesea aşa numitele *tulburări de comportament*: această denumire desemnează comportamentele antisociale sau agresive cum ar fi brutalitatea, nesupunerea, cearta fără sfârşit, o iritabilitate ridicată şi comportamente ameninţătoare sau gălăgioase.

INTREBARE

Care este sursa psihologică a comportamentelor agresive?

APLICAŢIE

Precizaţi care sunt principalele caracteristici ale relaţiilor cu părinţii la această vârstă şi care sunt aspectele cele mai sensibile ale acestei relaţii.

INTREBARE

Ţinând cont de caracteristicile ataşamentului la această vârstă, arătaţi rolul pe care acesta îl are în alegerea unui prieten şi în felul în care copilul înţelege prietenia.

APLICAŢIE

Oferiţi câteva explicaţii posibile pentru variaţiile în manifestarea comportamentului prosocial la vârsta preşcolară şi şcolară. Utilizaţi conceptele şi teoriile prezentate dar şi experienţa dvs.

INTREBARE

Care este sursa psihologică a comportamentelor agresive?

Referinţe bibliografice

Referinţe principale

- Boza, M., 2013, *Psihologia vârstelor*, în Manualul pentru programul de studiu Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar, Ed. Universităţii „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi. Disponibil şi on-line pe platforma Blackboard https://bb.mediaec.uaic.ro/webapps/login

Referinţe suplimentare

- Birch, Psihologia dezvoltării, Ed. Ştiinţifică şi tehnică, Bucureşti, 2000.
- Golu, P., Învăţare şi dezvoltare, Ed. Ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1985.
- Papalia, D., Human development, Random House, 1986.
- Schiopu, U., Verza, E., Psihologia vârstelor, ed a 2-a, Ed. Didactică şi pedagogică, 1997.
- Harwood, R.I., Miller, S.A., Vasta, R., Psihologia copilului, Ed. Polirom, Iaşi, 2010.